

\$1.00 per Annum. — Concordia Publ. House, Cor. Jefferson Ave. and Miami St., St. Louis, Mo.
Published monthly.

Evangelisch - Lutherisches

Schulblatt.

Monatschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von der

Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison

von

Dr. C. A. W. Frank.

Wort: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht,
denn solcher ist das Reich Gottes.

Matth. 10, 14.

40. Jahrgang. — Oktober.

St. Louis, Mo.

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.

1905.

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

	Seite
Rebe, gehalten bei dem fünfzigjährigen Jubiläum der Schule des Nordbezirks zu Addison, Ill., am 1. Oktober 1905.....	289
Bedeutende Tonkünstler des 16. Jahrhunderts.....	294
Die Lehrerinnenfrage.....	301
The Interpretation of Maps.....	309
Noch einmal das Kreidezeichnen in der Schule.....	313
Reform des Schulwesens in Deutschland.....	315
Konferenzbericht.....	317
Geographisches.....	317
Altes und Neues.....	318

Evang. - Luth. Schulblatt.

40. Jahrgang.

Oktober 1905.

No. 10.

Rede, gehalten bei dem fünfzigjährigen Jubiläum der Schule des Nordbezirks zu Addison, Ill.,

am 1. Oktober 1905.

Werte und hocherfreute Festgenossen!

Wenn heute in dieser Stunde ein Fremdling unter uns träte, sähe das fröhliche Treiben, hörte das Singen und die Musik, so möchte er wohl fragen: Was für ein Fest ist es, das ihr heute feiert? Es kann keins der hohen kirchlichen Feste sein, denn die werden bei euch Lutheranern nicht auf solche Weise begangen. Und doch muß es ein besonderes Fest sein, ein Freuden- und Jubelfest! Worüber freut man sich bei euch so, und wem gilt der laute Jubel?

Wenn dieser Fremdling dann erführe, es ist bei uns Schulfubiläum, es ist das fünfzigjährige Bestehen einer Kinderschule, worüber wir uns freuen und jubilieren, so möchte er wohl weiter fragen: Weiter nichts? Das kann euch so begeistern, daß ihr darüber jubiliert? Schulen sind ja ganz gut und notwendig; aber eine Schule ist doch nicht etwas so Wichtiges und Großes, daß man darüber ein solches Aufheben macht. Ja, wäre es noch eine hohe Schule, eine berühmte Universität, ein Institut, das der ganzen Gegend, dem Staat und dem Lande zum Ruhm und zur Zierde gereichte, oder an dem berühmte Forscher und Leuchten auf dem Gebiete der Wissenschaft ständen, deren Namen wie helle Sterne in der Schulgeschichte unsers Landes glänzen — dann könnte ich mir eure Feier und euren Jubel erklären; aber eine Kinderschule, eine Land- und Bezirkschule mit einer Handvoll Kindern, ist es doch wahrlich nicht wert, daß man darüber ein solches Wesen macht und ein Jubiläum feiert. Was seht ihr denn an eurer Schule, daß ihr heute eine besondere gemeinsame Festfeier veranstaltet und zwei Gottesdienste haltet?

Solche und ähnliche Fragen würden sich dem aufdrängen, der unbekannt mit unsern kirchlichen Verhältnissen und Einrichtungen heute in unsere Mitte träte.

Was wäre unsere Antwort? Wie wollten wir es begründen und verteidigen, daß wir heute auf solche Weise das fünfzigjährige Jubiläum einer Kinderschule innerhalb unserer Gemeinde feiern? Laßt mich die Antwort geben auf Grund des Schriftworts Ps. 111, 2.:

Groß sind die Werke des HErrn; wer ihrer achtet, der hat eitel Lust daran.

1.

„Groß sind die Werke der Menschen, sonderlich in unserer Zeit“, so würde die Antwort lauten müssen, wenn sie allgemeinen Beifall bei der ungläubigen Welt und unsern Zeitgenossen finden sollte. Menschenwerk und Menschentun wird heutzutage hoch gerühmt. Menschen werden vergöttert und maßlos gepriesen. Und doch sind alle Menschenwerke klein und gering gegen ein einziges Gotteswerk. Dennoch wird von Gott und seinen Werken auch unter Christen viel zu viel geschwiegen. „Die Werke des HErrn“ in der Natur, in der Schöpfung, sie werden übersehen, bleiben unbeachtet, obgleich wir von ihnen allenthalben umgeben sind und sie tausendfältig um uns stehen. Jeder Grashalm, jede Blume, jeder unscheinbare Käfer ist ein Gotteswerk, das keine menschliche Kunst und Wissenschaft hervorzubringen vermag.

Ist es nun aber schon bei den sichtbaren Werken Gottes so, daß man ihrer nicht achtet, so ist dies noch viel mehr der Fall bei den unsichtbaren, geistlichen „Werken des HErrn“, die er in seiner Kirche tut und durch die Predigt seines Worts auf Erden ausrichtet.

Zu diesen Werken gehört auch die christliche Kinderschule. Daß diese ein Werk des HErrn ist, kann man nicht mit leiblichen Augen sehen. Das ist vielmehr der Vernunft verborgen; darauf „achtet“ niemand, dem Gott nicht die Augen geöffnet hat. Daran kann daher auch niemand „Lust haben“, der nicht einen geistlichen, göttlichen Sinn hat, dem nicht die Augen des Glaubens geöffnet worden sind; niemand, der nicht seine Lust hat an dem HErrn selber, wird seine Lust haben an dessen Werken. Bei wem das aber der Fall ist, der hat seine Lust an den Werken des HErrn auch dann, wenn diese in den Augen der Menschen und nach dem Urtheil der Welt noch so klein und gering dastehen, ja, selbst wenn sie von Menschen als Torheit und Schaden verurteilt werden.

Ein solches Werk des HErrn ist auch jede christliche Kinderschule. Ein so großes Wunderwerk hat der HErr auch unter uns getan mit der Bescherung und Erhaltung der Kinderschule unsers Nordbezirks; und „wer darauf achtet, der hat eitel Lust daran“ und preist Gott mit uns.

Die lutherischen Kinderschulen unsers Landes sind ein Werk Gottes und ein Wunder vor unsern Augen. Daß unsere lutherische Kirche Kinderschulen besitzt, während viel tausend andere Mitchristen solche nicht haben, obwohl sie danach seufzen und darum bitten, das ist nicht Menschentun und Menschenwerk, sondern dafür gebührt Gott allein alle Ehre und aller Ruhm.

Gott hat uns unsere Kinderschulen beschert. Sie sind ein Geschenk seiner Gnade. Gott hat es so gefügt, daß unsere frommen Väter gleich bei der Gründung unserer Synode dafür sorgten, daß neben der öffentlichen Predigt für die Erwachsenen auch Kinderschulen gegründet und gepflegt wurden. „Versorgung der Kinder der Gemeinde mit christlichem Schulunterricht“ wurde den Gemeinden, die in den Verband der Synode eintraten, zur Pflicht gemacht. Als im Jahre 1847 unsere Synode gegründet worden war, gab es in ihr vier Lehrer in St. Louis und einen in Frankenmuth, Mich. Aber die Pastoren nahmen sich auch der Kinder an, hielten selber gern und fleißig Schule und lehrten ihre Gemeinden die Kinderschule pflegen. Jetzt gibt es in unserer Synode über 1900 Gemeindeschulen mit etwa 100,000 Kindern. So sehr hat Gott unser Gemeindeschulwesen gesegnet, daß auch unsere Gegner und Feinde es respektieren müssen und viele unserer Mitchristen uns darum beneiden. Das ist Gottes Werk unter uns, wofür wir ihn dankbar und mit lautem Munde preisen.

Gott ist es gewesen, der uns unsere Kinderschulen auch bisher erhalten hat. Wir Lutheraner segeln auch mit unsern Kinderschulen gegen den Strom. Wir haben die öffentliche Meinung nicht auf unserer Seite. Der Geist unserer Zeit stürmt fort und fort feindlich gegen uns und unser Schulwesen an. Dennoch hat es sich in allen inneren und äußeren Kämpfen nicht nur gehalten, sondern ausgebreitet und läßt seine Fahnen fröhlich flattern. Das haben wir dem zu danken, der alle Dinge trägt mit seinem allmächtigen Wort. Die Volksschule in Deutschland wird gehalten durch den starken Arm der weltlichen Obrigkeit. Die hiesigen Staatsschulen ebenfalls. Sie haben die Staatsgesetze und reiche Staatskassen hinter sich. Wir haben kein anderes Mittel als das Wort Gottes und die freiwilligen Gaben unserer lutherischen Christen. Dem Staat verdanken wir höchstens Duldung und etlichermaßen Schutz. Dennoch sind unsere Gemeinden bereit, auf das zu verzichten, was die Staatsschule, für die sie doch auch zahlen, ihren Kindern bieten möchte, und bringen freiwillige, regelmäßige Geldopfer für ihre eigenen und für fremder Leute Kinder. Ist das nicht etwas Großes in dieser der Selbstsucht und dem Geiz dienenden Zeit? Und ist es nicht Gott allein, der das wirken kann und der es wirkt aus Gnaden durch sein kräftiges Wort?

Es ist ein Wunder seiner Gnade, daß er auch dieser Gemeinde Kinderschulen beschert und erhalten hat. Diese Distriktschule unter uns ist ein Beweis der Güte und Freundlichkeit Gottes. Es ist Gottes Wahrhaftigkeit und Treue, die in den fünfzig Jahren sich an dieser Schule geoffenbart hat und die wir heute dankbar preisen. Er hat nun einmal an sein Wort allen wahrhaftigen Segen gebunden. Er hat gesagt: „An welchem Ort ich meines Namens Gedächtnis stiften werde, da will ich zu dir kommen und dich segnen.“ „Ich will dich segnen, und du sollst ein Segen sein.“

Gott hat in den Herzen der Erwachsenen den Glauben angezündet, der immer wieder durch die Liebe tätig sein muß. Gott hat Eltern willig ge-

macht, ihre Söhne zum Dienst an dieser Kinderschule herzugeben. Gott hat die Lehrer beschenkt und sie tüchtig gemacht, an dieser Schule zu dienen. Und wer ist es gewesen, der auch die Kinder geschenkt hat, die diese Schule besucht haben? Oder glauben wir nicht mehr: „Kinder sind eine Gabe des HErrn, und Leibesfrucht ist ein Geschenk“? Gott hat ferner auch die Mittel beschenkt, durch die diese Schule erhalten worden ist. Gott hat bewahrt und behütet vor Schaden und Unglück — kurz, Gott hat gesegnet, geleitet, getragen und zu allem Werk unserer Hände sein Gedeihen gegeben.

„Groß sind die Werke des HErrn“ an dieser unserer Schule; „wer ihrer achtet, der hat eitel Lust daran!“

2.

Aber nicht nur an dieser Schule, sondern auch in dieser Kinderschule und durch sie hat der HErr große Werke getan.

In einer christlichen Kinderschule wird Gottes Werk getrieben. Wohl lassen auch unsere Kinderschulen manches zu wünschen übrig. Was in und an ihnen unser Werk ist, das ist allemal unvollkommen und mit Schwachheit und Sünde behaftet. Gottes Werke aber sind immer groß.

Einen Ruhm, einen besonderen Schmuck haben unsere Kinderschulen andern ihrer Art voraus. Es ist der, daß in ihnen Gottes Wort getrieben wird und in ihnen regiert. Die Kinder werden nicht nur darin unterrichtet, sondern durch das Mittel des Wortes Gottes, Gesetz und Evangelium, auch erzogen. Dadurch werden unsere Kinderschulen eine Hütte Gottes bei den Menschen. Deswegen kann man auch von einer solchen Schule sagen: „Gott ist bei ihr drinnen“, und das nicht nur so, daß er auch da, wie überall, gegenwärtig ist, sondern so, daß Gott da wohnt und wirkt.

Durch das lebendige, kräftige Wort Gottes geschehen in einer solchen Kinderschule täglich viele und große Wunder, verborgen vor Menschaugen, aber doch so herrlich, daß selbst die heiligen Engel davor stehen, sie anbetend preisen und Gott im Himmel dafür loben. Wo Gott und sein Wort ist, da sind auch diese dienstbaren Geister, bereit, seine Befehle auszurichten, und wenn Gott uns einmal die Augen öffnen würde, wie dem Elisa und seinem Knaben zu Dothan, so würden wir in einer solchen Schulstube nicht nur den Schulmeister und die Kinder, sondern auch heilige Engel sehen, ausgesandt zum Dienst um derer willen, die ererben sollen die Seligkeit.

Wo das Wort Gottes lauter und rein gelehrt wird, wo die Kinder ihre Sprüchlein, ihren Katechismus, ihre geistlichen Lieder lernen und hersagen, wo die biblischen Geschichten erzählt werden, wo man singt und betet in Jesu Namen, da wirkt Gott der Heilige Geist große Wunder an den Herzen der Kinder. Denn Gottes Wort kommt nicht leer zurück. Da wird der Sünde gewehrt, da muß der böse Feind weichen; da werden die Kinderlein entweder in ihrem Taufbund erhalten, oder wieder zu ihm zurückgeführt. Da geschehen alle die Wunder, die nach dem dritten Artikel durch das Evangelium hier auf Erden ausgerichtet werden, lauter große Wunder, größer als

alle Taten der Menschen. Größer als die Werke der Schöpfung sind nämlich die Wunder der Gnade. Durch diese werden unsere Kinderschulen zu wahren Brunnenstuben und Segensquellen in der Wüste dieser argen Welt, wahre Oasen, an denen ein Christenherz „eitel Lust“ hat.

Von unsern Kinderschulen aus fließt der Segen in die Häuser und Familien, über Stadt und Land. Wenn es wahr ist, daß, wie man gesagt hat, die Geschicke eines Volkes, einer Nation, in den Kinderstuben liegen, dann hängt auch das Wohl und die Zukunft einer Kirchengemeinschaft von ihren Kinderschulen ab.

Die alten jüdischen Rabbiner haben gesagt: „Durch den Dampf aus dem Munde der Kinder in der Schule wird die Welt erhalten.“ Deshalb bestimmte man bei den Juden damals für 25 Kinder einen Schulmeister, für 40 einen mit einem Gehilfen, für 50 zwei Lehrer. Ja, die Juden glaubten, daß der des ewigen Lebens nicht theilhaftig würde, der seine Kinder nicht unterrichten ließe. „Eine jede Stadt oder jeder Flecken, worin keine Schule, werde in den Bann getan und, wenn dies nicht hilft, zerstört.“ So lautete die Drohung der Rabbiner. Einen solchen Ernst zeigten die blinden Juden. Wollen wir lutherischen Christen uns durch sie beschämen lassen? Wir bauen keine Kinderschulen durchs Gesetz, und die neutestamentliche Kirche verhängt keine Strafen; aber wir haben auch keine solchen Droh- und Strafmittel nötig, denn wir haben das reine, lautere Evangelium, das ist stark und kräftig genug, um uns Kinderschulen zu bauen und zu erhalten. Was Gottes Wort aber nicht ausrichtet, das soll bei und unter uns unausgerichtet bleiben.

Mögen nun aber auch die unter uns geschehenen Werke des Herrn, sonderlich auch das heute gepredigte Wort Gottes, dazu helfen, daß wir allesamt immer mehr und besser dieser Werke achten, daß wir erkennen und merken, was der Herr unter uns tut, was er uns mit unsern Kinderschulen beschert hat und was er durch sie unter uns wirkt. Dann haben auch wir „eitel Lust daran“; sie bleiben unsere Augenweide, unsere Blumenbeete, unsere Pflanzgärten, unser Kleinod, das wir hegen und pflegen. Was wir in bezug auf die Wunder Gottes in der Natur singen, das sei an diesem Jubiläum eines unserer Kinderschulen unser aller Schlußgebet:

Ach, alles, alles, was ein Leben
Und einen Odem in sich hat,
Soll sich mir zu Gehilfen geben;
Denn mein Vermögen ist zu matt,
Die großen Wunder zu erhöhen,
Die allenthalben um mich stehn.

Ich will von deiner Güte singen,
Solange sich die Zunge regt;
Ich will dir Freudenopfer bringen,
Solange sich mein Herz bewegt;
Ja, wenn der Mund wird kraftlos sein,
So stimm ich doch mit Seufzen ein.

Amen.

L.

Bedeutende Tonkünstler des 16. Jahrhunderts.

(Skizzen ihres Lebens und Wirkens aus N. B. Ambros, „Geschichte der Musik“, Bd. 3 und 4.)

Orlando Lasso.

„Auf der Höhe der ruhmefüllten Zeit der niederländischen Musik steht Roland de Lattre, insgemein genannt Orlando Lasso, Roland de Lassus, auch wohl Roland Lassis, geboren zu Mons im Jahre 1520, sechs Jahre nach Palestrinas Geburt, ein Jahr vor Josquin de Prés Tode. In seiner ersten Jugend Chorknabe in der St. Nikolaskirche zu Mons, soll er wegen seiner herrlichen Stimme nicht weniger als dreimal förmlich geraubt worden sein. Zwölf Jahre alt, begleitete er den Vizekönig von Sizilien, Ferdinand de Gonzaga, nach Mailand, dann nach Sizilien. Als Jüngling von achtzehn Jahren kam er nach Neapel, wo er ungefähr drei Jahre in den Diensten des Marquis della Terza blieb. Im Jahre 1541 wurde er von dem Kardinal-Erzbischof von Florenz, der sich eben in Rom befand, sehr wohlwollend aufgenommen, weilte ein Halbjahr in dem Palaste des Kirchenfürsten und erhielt noch in demselben Jahre, obwohl erst 21 Jahre alt, die Kapellmeisterstelle an der Basilika von St. Giovanni im Laterano als Nachfolger Rubinos. Den gewöhnlichen Angaben nach soll ihn schon nach zwei Jahren die Nachricht von der Erkrankung seiner Eltern bewogen haben, nach Mons zurückzukehren. Er traf, heißt es, seine Angehörigen nicht mehr unter den Lebenden und besuchte nun in Gesellschaft eines kunstfreundlichen Edelmannes, Giulio Cesare Brancaccio, England und dann Frankreich, worauf er sich in Antwerpen niederließ, wo er zwei Jahre verweilte. ‚Hier lebte er‘, erzählt sein vertrauter Freund von Quindelberg, ‚im Umgange mit den ausgezeichnetsten, gelehrtesten und vornehmsten Männern, die er für die Musik auf das lebhafteste anregte, aufs höchste geliebt und geehrt von ihnen allen.‘ Endlich 1551 berief ihn Albert V. von Bayern nach München in seine berühmte Kapelle, deren Leitung Orlando im Jahre 1562 übernahm, und für eine Zeit kehrte er nach den Niederlanden, insbesondere Antwerpen zurück, wo er die vorzüglichsten Musiker für die Kapelle warb und nach München mitbrachte. Hier verehelichte er sich mit Regina Weckinger, Ehrendame des herzoglichen Hauses. Aus dieser Ehe stammten vier Söhne: Ferdinand, Rudolf, Johannes und Ernst“ (die beiden ersten werden als gute Musiker von Ambros lobend erwähnt) „und zwei Töchter: Anna und Regina; letztere heiratete den geschätzten Hofmaler des Kaisers Rudolf II., Johann von Achen. Am 7. Dezember 1570 erteilte Maximilian II. auf dem Reichstage zu Speyer dem großen Meister den Reichsadel. Orlando reiste, um, wie er selbst in seiner aus Paris, 7. Juni 1571, datierten Vorrede zu dem in demselben Jahre bei Leroy und Ballard gedruckten ‚Moduli quinis vocibus‘ 2c. erzählt, ‚zur Befriedigung des lange

gehegten Wunsches, Paris zu sehen', nach der genannten Stadt. Welchen Eindruck sein Erscheinen dort auf die schönen Geister gemacht, zeigen die überschwenglichen Äußerungen Pierre Bonfards. Der ‚mehr als göttliche‘ Orlando wurde von Karl IX. mit Ehren und Geschenken überhäuft. Aber die stets wieder nacherzählte Angabe, ‚Karl habe, von den blutigen Schatten der Bartholomäusnacht verfolgt und geängstigt, dem Meister die Komposition der hernach so berühmt gewordenen Bußpsalmen aufgetragen, um in diesen Klängen Trost und Beruhigung zu finden‘, gehört mit der Geschichte von der ‚Rettung der Kirchenmusik vor dem Bannfluche des Papstes Marcellus II. durch Palestrina‘ auf ein und dasselbe Blatt im Fabelbuche. Um das einzusehen, bedarf es keines weiteren Nachweises, als daß diese Psalmen schon in den weitberühmten Musikbüchern der Münchener Bibliothek, welche in den Jahren 1565 und 1570 geschrieben und gesammelt worden, zu finden sind, die Bartholomäusnacht aber bekanntlich erst in das Jahr 1572 gehört. Diese Psalmen wurden also auf den Wunsch des Herzogs Albert, und zwar vor dem Jahre 1565, komponiert. Aber Karl IX. suchte den großen Musiker wirklich 1574 für seine Kapelle zu gewinnen, und nur der Tod dieses Fürsten vereitelte die bereits beschlossene Sache. In demselben Jahre wurde er vom Papste Gregor XIII. zum Ritter des goldenen Sporns ernannt. Orlando blieb in München, wo er als wohlhabender, allgemein hochgeachteter Mann lebte und eine kaum glaubliche Anzahl von musikalischen Werken schuf. Die Arbeit war für ihn Pflicht und Gewissenssache. ‚Solange mir Gott Gesundheit schenkt‘, pflegte er zu sagen, ‚ist es mir nicht erlaubt, müßig zu sein.‘ Er kann denn auch vielleicht als derjenige Tonsetzer bezeichnet werden, dessen Werke an Zahl (man schätzt sie über 2000) die Leistungen jedes andern Meisters übertreffen. Dazu der Dienst in der Kapelle. So ist es denn ganz begreiflich, daß nach jahrelanger Überanstrengung Orlando, im Alter schon vorgerückt, zum Schrecken der Seinen plötzlich in einen beklagenswerten Zustand von Abspannung und Geisteschwäche versiel und fortan, wie seine Gattin Regina erzählt, ‚nicht mehr der stets heitere, zufriedene Mann war, sondern sich in düsterer Schwermut mit den Gedanken an seinen Tod trug‘. Dieser erfolgte denn auch am 15. Juni 1594. Vier Monate vorher, am 2. Februar, war Palestrina in Rom gestorben.“

Die Dichter seiner Zeit konnten sich in Orlandos Lobe nicht erschöpfen, unter ihnen Jobelle, der ein langes Gedicht zu seiner Ehre verfaßt hat. In einer lateinischen Grabchrift sagte Sebastian Bauer von ihm: „Orpheus habe Felsen nach sich gezogen, aber Lasso ziehe selbst den Orpheus.“ In einem berühmt gewordenen Distichon heißt es: „Hic ille est Lassus, lassum qui recreat orbem, discordemque sua copulat harmonia.“ (Er ist jener Lassus, der die lasse Welt erfrischt und die uneinige durch seine Harmonie vereinigt.) Seiner Motette „Gustate et videte“ („Schmecket und sehet“) wurde sogar wunderwirkende, und zwar regenvertreibende Kraft

zugeschrieben, indem dieser wunderbare Gesang die Sonne aus den Wolken hervorlockte! Philipp Bousquier zitierte „seinen Orland“ sogar in seinen Predigten. — „Burney kam dann freilich zweihundert Jahre später mit seiner Weisheit hinterdrein und dozierte: ‘Indeed, the compositions a Capella of Cyprian Rore and Orlando Lasso are much inferior to those of Palestrina in this particular; for by striving to be grave and solemn they only become heavy and dull; and what is unaffected dignity in the Roman is little better than the strut of a dwarf (!) upon stilts in the Netherlanders.’ Da der gute Orlando schon kein Italiener war, so hat er es sich selbst zuzuschreiben, daß er nicht wenigstens ein Engländer gewesen, dann hätte ihn Burney sicher so gut placiert wie William Bird: ‘to a niche in the temple of fame, among the benefactors of mankind’, und Ehren-Dulibicheff würde nachgeplappert haben, so gut wie er jetzt nachplappert: ‘Wenn Palestrina irgendwo Nebenbuhler hatte, so war es in England’ u.“ Der Italiener Baini spricht in seiner Lebensbeschreibung Palestrinas Orlando sogar Fruchtbarkeit in der Erfindung und Gefühl ab.

„Da wir uns mit so großen Autoritäten, wie Baini und Burney“, schreibt Ambros weiter, „wie billig, in keinen Kampf einzulassen wagen, so wollen wir als Anwalt Orlandos den Mann sprechen lassen, der die alte Tonkunst reiner und tiefer erfaßt hat als einer derer, die vor ihm gewesen, Burney und Baini nicht ausgenommen. Proßke sagt über unsern Meister: ‚Orlandus de Lassus ist ein universeller Geist. Keiner seiner Zeitgenossen besaß eine solche Klarheit des Willens, übte eine solche Herrschaft über alle Intentionen der Kunst, daß er stets mit sicherer Hand erfaßte, was er für seine Tongebilde bedurfte. Vom Kontemplativen der Kirche bis zum heitersten Wechsel profaner Gesangsweisen fehlte ihm nie Zeit, Stimmung und Erfolg. Groß im Lyrischen und Epischen, würde er am größten im Dramatischen geworden sein, wenn seine Zeit diese Musikkategorie besessen hätte. In seinen Werken finden sich Züge episch-dramatischer Kraft und Wahrheit, daß man sich vom Geiste eines Dante oder Michel Angelo angeweht fühlt. Will man Palestrina an Raphaels Seite stellen, so liegt der Vergleich nicht allzufern, unsern Meister den großen Florentinern anzureihen. Groß in der Kirche und Welt, hatte Lassus das Nationale aller damaligen europäischen Musik in sich aufgenommen, daß es als ein charakteristisches Ganzes in ihm ausgeprägt lag, und man das speziell Italienische, Niederländische, Deutsche oder Französische nicht mehr nachzuweisen vermochte.“ Während in Palestrinas Kompositionen, wie Ambros meint, mehr das Lichte, das Liebenswürdige, das jedermann sogleich anmuth, hervortrete, so schlage Orlandos Musik tiefere, dunklere Töne an und entwickle mehr eine energische Kraft. Daß auf Orlandos kosmopolitischen Musikstil seine Lebensschicksale, die ihn fast durch alle damaligen Kulturländer führten, eingewirkt haben, sei sicher, doch fände sich auch bei ihm noch eine gewisse Ähnlichkeit mit der geistigen

Physiognomie Josquins des Près, wie dieser uns in seinen bedeutendsten Werken entgegenrete.

Der vortrefflichen Biographie Orlandos von H. Delmotte ist ein Katalog seiner Werke beigelegt, der an gedruckten Arbeiten 189 Nummern und an Handschriften 194 Nummern umfaßt, „davon die einzelnen aber oft wieder ganze Bücher voll Messen, Magnifikate, Motetten und Madrigale sind“! Die frühesten gedruckten Kompositionen Orlandos sind die 1545 in Venedig erschienenen Motetten „Il primo libro de motetti di Orlando di Lasso“. Von da an wetteiferten die Pressen in Venedig, in München, in Nürnberg, in Löwen, in Antwerpen, in Paris, seine Werke in alle Welt ausgeben zu lassen: Messen, Motetten, Sacras Cantiones, Chansons, Deutsche Lieder, Magnifikate, Madrigale 2c.“ Herzog Albert, der wünschte, Orlandos Werke in einer ihrem innern Werte entsprechenden äußeren Ausstattung zu besitzen, ließ jene berühmten Prachtcodices herstellen, die mit den feinsten Malereien, Prachteinbänden, Klausuren von edlem Metall 2c. geziert sind und eines der wertvollsten Besitztümer der Münchener königlichen Bibliothek bilden. „Den Anfang dieser Codices machen die schon erwähnten sieben Bußpsalmen (Ps. 6, 32, 38, 51, 102, 130 und 143), eins jener Meisterwerke, welche zu jenen größten Denkmälen der Kunst gehören, an denen der Zeitenstrom, der das Geringere bringt und wegpült, machtlos vorüberrollt. Wird von Meisterwerken der Musik aus dem 16. Jahrhundert gesprochen, so denkt wohl jeder zunächst an diese Psalmen und Palestrinas Messe Papae Marcelli. Es haben diese Gefänge Orlandos, selbst abgesehen von der meisterhaften Faktur, eine ganz eigene Färbung geistiger Hoheit, etwas unsagbar Edles und Großes, und ein zauberhafter Duft von Schönheit schwebt über ihnen. Hat je ein Musikwerk eine prachtvolle äußere Ausstattung als Sinnbild seines inneren Wertes verdient, so sind es sicher diese Bußpsalmen. Orlando hält die Form des ‚Psalmobierenden‘ recht ausdrücklich ein — nach den Versen gliedert sich seine Komposition in viele kleinere Sätzchen von sechs bis zu zwei Stimmen. Vieles gleicht auf den ersten Blick fast nur einem Falsobordone (begleitende Grundstimme), ist anscheinend höchst einfach gehalten; aber sieht man näher zu, so erstaunt man, wie selbst in solchen scheinbar ganz einfachen Tongefügen die einzelnen Stimmen fein belebt und zu Trägern einer innigen Empfindung geworden sind. Überhaupt ist der Ausdruck ein tief und gewaltig ergreifender; er erschüttert, aber er erhebt und tröstet auch in wunderbarer Weise. . . . Diese Gefänge haben etwas die Seele mit Kräftigung, mit wunderbarem Troste Durchströmendes; sie drücken nicht in verzagender Angst zur Erde nieder, sondern heben auf starkem Fittich zum Himmel empor. Orlandos großer Vorgänger Josquin hat alle diese Psalmen auch komponiert. Nebeneinander gestellt erscheinen hier beide Meister in ihrer ganzen Größe, dazu jeder auch im Lichte seiner Zeit. Wie Orlando Josquins Werk mit geistig ebenbürtiger Kraft fortsetzt, aber getragen von den reichen Mitteln

einer seitdem weiter entwickelten Kunst weiter und höher führt, wird hier ganz besonders deutlich. Wahre Juwelen sind in ihrer Art die zweistimmigen episodisch eingeschalteten Sätze; es ist erstaunlich, welche lebendige Kraft und Tonfülle selbst hier mit den aufs äußerste reduzierten Kunstmitteln erreicht wird (das Duo „Intellectum tibi dabo“ [„Ich will dich unterweisen“] im 32. Psalm besonders bringt in anscheinender Anspruchslosigkeit einen Geniezug nach dem andern). Dazu gehen die beiden Stimmen nach den strengsten Gesetzen der Polyphonie nebeneinander mit steten Nachahmungen 2c. hin. Die vollkommene Meisterschaft, mit welcher die Noten, welche seit Josquin „gehörten gelernt“, gehandhabt wurden, so daß sie sich jeder Intention leicht und willig fügen mußten, das unaufhörliche Denken und Schaffen in Formen, welche eben dadurch endlich aufhörten, kopfbrechende Arbeit zu sein, und zur gewissermaßen leichten Geistesstätigkeit wurden, machen auch allein die kaum glaubliche Menge der Schöpfungen Orlandos einigermaßen erklärlich (aus neuerer Zeit wären vielleicht Alessandro Scarlatti und J. S. Bach analoge Beispiele). Diese vollkommene Herrschaft über die Note machte es auch möglich, daß die überkommenen kirchlichen Motive nirgends den freien und kühnen Gang der Erfindung des Meisters zu hemmen vermögen, wie er denn z. B. im „Magnificat sexti toni“ einen harmonisch reichen, melodisch flüssigen Tonsatz hinstellt; sieht man aber näher zu, so findet man den alten, strengen, kirchlichen Cantus firmus höchst gewissenhaft und notengetreu im Tenor festgehalten; aber diese Noten fügen sich ganz ungezwungen in die Harmonien ein, ja sie helfen sie mit motivieren. — Kanons in ganz strenger Form zu schaffen, ist ihm natürlich ein leichtes, eben darum läßt er es sich nicht gerade besonders angelegen sein, sie aufzusuchen und anzubringen. . . . Die Verbindung einer gewissen genauen Reziprozität der Stimmen untereinander mit einer geistvoll freien Führung jeder von ihnen ist bei ihm besonders bewundernswert; er ist überall höchst gewissenhaft, aber nirgends pedantisch.“

In Orlandos Kompositionen kommen mitunter Harmonieverbindungen, ja selbst chromatische Modulationen vor, die der für ihn und seine Zeitgenossen noch in der Zukunft verborgenen neuen Musik angehören; doch wendet er gerade „den für unsere Harmonie fremden, der alten Harmonieweise vertrauten Schritt von Dreiklang zu Dreiklang mit um einen ganzen Ton fallendem Grundtone“ häufiger an als z. B. Palestrina, und zwar „verhältnismäßig oft und so ganz unbefangen, daß man sieht, er sei ihm eben ein Harmonieschritt wie ein anderer. Manchen, und zwar sehr bedeutenden Kompositionen Orlandos gibt es einen ganz eigenen Ton, daß er gleichsam auf derselben Tafel das alte Harmoniekolorit, welches ungebrochen Farbe neben Farbe setzt, und das neue, herankommende, welches Mittel tinten und Übergänge sucht, anbringt“. Während die Chromatik in einzelnen Motetten und Madrigalen des Meisters vorsichtig und bescheiden hervortritt, hat er in den „Prophetiae Sibyllinae“ (Sibyllinische Weissagungen) dieselbe in

hervorragender Weise angewandt, nicht um damit willkürlich zu experimentieren, sondern um diesen Prophetenliedern eine besondere, ungewohnte und wunderbare Tonfärbung zu geben.

„Aber so interessant derlei Züge für die Charakteristik des Meisters und seiner Zeit sind — sie erscheinen doch nur ausnahmsweise. Orlando ist in seinem rechten und eigentlichen Wesen Diatoniker, so gut wie die andern Meister seiner Zeit. Der strenge, hoheitsvolle Zug dieser Kompositionsweise tritt besonders in seinen Messen großartig zutage, welche eine Art Vermittlung zwischen den Messen Josquins und Palestrinas bilden, womit ihre Stellung, nicht die Rangstufe ihres musikalischen Wertes, angedeutet sein soll. Orlando schreibt auch hier bald reich und prachtvoll, bald nimmt er sich die abbreviierte Form der Franzosen zum Muster. Wenn nun aber in Josquin vieles auf Palestrina deutet, Palestrina seinerseits viel niederländisches Hab und Gut in seine Musik herübergenommen, Orlando aber, wie wir eben sagten, zwischen beiden gewissermaßen ein Mittleres bildet, so sieht man wohl, wie hier die geistigen Strömungen ineinanderfließen, und daß die Behandlung der Kunstgeschichte schwer irrt, die da meint, jedem Meister sein wohlverzäuntes Gebiet anweisen zu müssen, in dem er, als sei er meteorartig aus dem blauen Himmel heruntergefallen, eremitenhaft isoliert hausen mag. Es ist vielmehr nötig, die Spuren des inneren Zusammenhanges, die Wechselwirkung der Geister aufeinander sorgsam aufzusuchen.“

Man findet bei Orlando Anklänge an Altniederländisches sowohl als auch an Venezianisches. Eine prächtige achtstimmige Motette von ihm würde sich den Motetten Palestrinas würdig einreihen. Seine Chansons reden musikalisch das feinste Französisch, wie seine Madrigale das feinste Italienisch und seine „deutschen Lieder“ das derbe, ehrliche Deutsch des 16. Jahrhunderts. Aber alles, „was er da bringt, sind nicht in fremden Ländern zusammengefundene Raritäten, mit denen er prunkt; es ist eben alles sein volles Eigentum, das er zu bedeutenden Zwecken als Herr unbefangen braucht, wo und wie er es eben gut findet. Durch das Mannigfache tritt mächtig überall eins hervor, seine geniale Persönlichkeit, und einigt das Verschiedenste zum wohlgefügteten Einen, nicht zum vielleicht geistreichen Stückwerke. In dieser Beziehung steht Orlando in seiner Zeit einzig da, hierin hat ihn keiner erreicht. Und in diesem Sinne möchte man von einem Orlandostile sprechen, wie man von einem Palestrinastile spricht“. Wenn Proste in Orlando einen wesentlich dramatischen Zug findet, so ist damit nicht etwa Opernstil oder Theatralisches gemeint, sondern „jene innere gestaltende Kraft, welche das Texteswort, den Sinn der Worte erfäßt und in entsprechenden Tönen gleichsam plastisch ausarbeitet“. So läßt er in der prächtigen Einleitung zu einer Weihnachtsmotette den Erzähler in der Botschaft der Engel sprechen, im abschließenden Halleluja aber die Chöre der Menschen mit sich steigendem Jubelrufe einfallen. Zu Anfang des zweiten Teiles der Motette, welche die

Geschichte von Josephs Wiedersehen seiner Brüder behandelt, macht das Zuerufen der Brüder, als sie ihrem Vater verkündigen: „Joseph, dein Sohn, lebet“ 2c., „womit eine Stimme der andern hastig ins Wort fällt, einen Eindruck, als sähe man etwa auf einem die Scene darstellenden feierlichen Kirchenfresko eines alten Meisters die schönbewegte, herandrängende Gruppe der Boten“. In der Motette „*Tristis est anima mea usque ad mortem*“ („Meine Seele ist betrübt bis an den Tod“) ist die tiefe Trauer und die schauernde Angst in wahrhaft dramatischer Weise zum Ausdruck gebracht; obwohl auch hier fünf Stimmen in allerlei Einsätzen und Nachahmungen singen, hat doch „kein späterer Komponist je den Ton, die Stimmung besser getroffen, wie sie der aus der evangelischen Erzählung bekannte Moment verlangt“. — „Wo Orlando nicht in solcher Weise einzelne Züge besonders betont und hervorhebt, herrscht eine mittlere allgemeine Stimmung des Edlen, Großgedachten, Würdigen — dabei lebendige Energie, die nirgends ins Heftige oder Gewalttsame übergeht, eine gleichsam ruhende Kraft, breite Fülle, reine Durchbildung des Einzelnen und bedeutende Beziehung jeder Einzelheit aufs Ganze. Es ist dieses wohl, was Proske den ‚epischen Zug‘ Orlando's nennt. — Wenn aber Orlando oft auch dramatisch wird, so ist es natürlich, daß er auf Text und Textlegung den größten Wert legt. Er declamiert daher seine Texte, voran die lateinischen, mit großer Sorgfalt: der langen Silbe wird die längere Note zugeteilt, und umgekehrt, der Accent der Sprache durch Hebung des Tones, selbst auch schon durch die Anordnung im Takte markiert, wobei denn das Dehnen einer Textsilbe auf mehrere oder viele Noten schon einen sehr eingeschränkten Gebrauch findet, vielmehr die Silbe sehr oft ihre einzelne Note hat. Ob die gerade zu Orlando's Zeit laut werdenden Klagen über Unverständlichkeit der gesungenen Texte auf ihn bestimmend eingewirkt, ob er auf den Wegen seines künstlerischen Schaffens selbst darauf gekommen, ist nicht zu ergründen; genug, daß die Sache selbst da ist. Er trifft hierin wiederum mit Palestrina zusammen, mit dem man ihn ja auch sonst so oft zusammen nennt. Über das wechselseitige Verhältnis dieser beiden Meister gibt kaum irgend etwas einen tieferen Einblick als die Vergleichenng des zweihörigen ‚*Stabat mater*‘ von Palestrina mit dem auch zweihörigen ‚*Stabat mater*‘ von Orlando Lasso. Wo jener sich gleichsam zunächst an die Engel des Himmels wendet und sie zur Erde herniederführt, bleibt dieser allerdings unter den ihm nahen und vertrauten Menschen, aber er hebt sie zu den ewigen Höhen des Himmels empor. Im Lichte des Ideales begegnen und einigen sich beide.“

„In Orlando war die niederländische Tonkunst vollendet — aber auch in dem Sinne vollendet, daß die Niederländer plötzlich vom Schauplatze abtreten. Orlando's Söhne, Lambert de Sayve, Alain Gaucquier, Karl Luython und andere, die wir schon genannt, sind gleichsam das letzte zitternde Ausklingen der Saite, die, stark und voll angeschlagen, so lange und herrlich getönt.“ (A. W. Ambros, „Geschichte der Musik“, Bd. 3, S. 354—370.)

„Was die Welt — und noch besonders München, seine adoptierte Heimat — diesem Meister verdankt, kann nicht ausreichend abgeschätzt werden. Während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat Ludwig I., König von Bayern, ein ausgezeichnete Protektor der Kunst, dem großen Künstler eine lebensgroße Statue in Bronze errichtet.“ (Emil Naumann, „Illustrierte Musikgeschichte“.) E. H.

Die Lehrerinnenfrage.

(Schluß.)

XV. Welche weiteren Wünsche hegen die Lehrerinnen?

Die Lehrerinnen sind mit dem Erreichten noch nicht zufrieden, sie haben noch weitergehende Wünsche. Sehen wir uns diese einmal an. Der Landesverein preussischer Volksschullehrerinnen tagte im Jahre 1898 gleichzeitig mit der deutschen Lehrerversammlung, diese in Breslau, jene in Hannover. Das Vereinswesen der Lehrerinnen ist jünger als das unsrige, aber es hat in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht. Insbesondere beginnt sich die Volksschullehrerin abzusondern von der Gesamtheit der Lehrerinnen. Der Gedanke, daß für die Lehrerin in der Volksschule eine besondere, speziell für ihren Beruf berechnete Bildung nötig sei, spielt in den Debatten eine hervorragende Rolle. Ob diese Bewegung den Lehrerinnen und der Schule zum Vorteil gereicht, kann freilich bezweifelt werden. Die Lehrerinnen waren uns gegenüber bisher insofern in einer beneidenswerten Lage, als sie von der Woge der Frauenbewegung getragen wurden, weil sie selbst die Elite dieser Bewegung waren. Außerdem ist die Vorbildung der Lehrerin eine einheitliche, ganz gleich, ob sie einst in einer Volksschule oder in dem vornehmsten Töchterinstitut amtieren soll. Nur die bei den Prüfungen erlangten Grade schaffen Unterschiede. Wenn man die Volksschullehrerin absondert, ihr eine eigene Ausbildung gibt, so ist sie von ihren Kolleginnen an den mittleren und höheren Schulen durch eine Schranke getrennt, just wie wir; das Hinüber und Herüber ist erschwert, wenn nicht ganz unmöglich gemacht. Schon die neue „Oberlehrerin“ und das akademische Studium der Frau haben die Lehrerin von ihrer bisherigen führenden Stelle verdrängt. Sie rückt in der Frauenbewegung in die zweite Linie; die Juristin, die Medizinerin und die Oberlehrerin treten an die Spitze. Die Reigung der Frauen, sozial zu differenzieren, verschärft die Unterschiede, so daß alles in allem für die Volksschullehrerin aus der Bewegung kein Heil erblühen dürfte. Es ist jedenfalls eine interessante Erscheinung, daß auf der einen Seite der Volksschullehrer die Schranken, die ihn von seinen Berufsgenossen an andern Lehranstalten trennen, niederzureißen sich bemüht, während die Volksschullehrerin emsig an der Aufrihtung ebensolcher Schranken baut. Auf der Versammlung in Hannover sind diese Wünsche aber nicht berührt worden. Dagegen

hielt Fräulein Wischniewska aus Spanbau einen beifällig aufgenommenen Vortrag: „Die Frauenbewegung und der Anteil der Volksschullehrerin an derselben.“ Die Rednerin legte das Ziel der deutschen Frauenbewegung dar, das in der Erlangung des vollen Menschen- und Bürgerrechts für die Frau bestehe, und zeigte dann als Mittel für die Erreichung dieses Ziels die Organisation und die Entwicklung der Eingabe durch praktische und geistige Arbeit, und wie diese Arbeit nur erfolgreich getan werden könne durch die obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen und durch die Eröffnung aller höheren Bildungsanstalten für die Frauen. Weiter führte die Rednerin aus, wie die Volksschullehrerinnen innerhalb der deutschen Frauenbewegung eine besondere, und zwar eine wichtige Stellung einnehmen, dadurch, daß sie an den Kindern der unteren Stände arbeiteten und selbst den gebildeten Ständen angehörten, und dadurch, daß sie mittelbare Staatsbeamte seien. Aus dieser Eigenart ihrer Stellung machte sie den Volksschullehrerinnen ihre doppelte Pflicht klar: 1. durch Aufklärung über die Lage der unteren Stände und durch soziale Arbeit außerhalb der Schule vermittelnd und helfend zu wirken, und 2. den Bürgerfönn in den eigenen Reihen kräftig zu pflegen und so dem Gedanken des Frauenstimmrechts den Boden zu bereiten. Fräulein Wischniewska schloß ihren Vortrag mit dem Wunsche, daß der Bund der preußischen Lehrerinnen durch Kampf und Arbeit eine Kerntruppe der deutschen Frauenbewegung werden möge.

Diese Absonderungsgelüste fördert selbst der Staat; denn 1904 sind in Lissa i. P. und in Löwenberg i. Schl. staatliche Volksschullehrerinnen-seminare gegründet worden.

Die Lehrerinnenbewegung macht vor der Volksschule und den Mädchenschulen nicht Halt; sie fordert den gesamten Unterricht der weiblichen Jugend für die Lehrerin. So ist z. B. in Berlin kürzlich ein Seminar für Fortbildungsschullehrerinnen begründet worden mit dem ausgesprochenen Zweck, die Lehrer aus den Mädchenfortbildungsschulen zu verdrängen und die „Frauenfrage“ lösen zu helfen.

Der Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen hat auf Aufforderung des preußischen Kultusministeriums, die auf die Vorbildung der Lehrerinnen gerichteten Wünsche schriftlich einzureichen, dem Kultusminister ein Schreiben übersandt, in dem folgende Hauptpunkte enthalten sind: 1. Bei Aufnahme in die Lehrerinnenseminare mögen die Kenntnisse und Fähigkeiten gefordert werden — eine neuere Fremdsprache eingeschlossen —, die eine voll ausgestaltete höhere Mädchenschule ihren Zöglingen gibt. 2. Ein einheitlicher Lehrplan, im wesentlichen dem Lehrplan der Lehrerseminare entsprechend, möge allen Lehrerinnenseminaren vorgeschrieben werden. 3. In jeder preußischen Provinz, die noch kein Lehrerinnenseminar besitzt, möge wenigstens ein staatliches Volksschullehrerinnenseminar errichtet werden. 4. Auch die Lehrerinnen mögen sowohl zu der zweiten Lehrprüfung als auch zu den Prüfungen der Lehrer an Mittelschulen und der

Rektoren zugelassen werden. Zur weiteren Begründung dieser Bitten sind zwei Druckschriften: 1. „Denkschrift zur Reform der Vorbildung der preussischen Volksschullehrerinnen“, 2. „Die Mängel unserer Lehrerinnenbildung“, beigelegt worden.

So geschehen 1903. Den drei ersten Forderungen kann man unbedingt zustimmen, die vierte müssen wir aber näher ans Licht rücken. Jedoch ist diese Forderung, zur Schulleitung zugelassen zu werden, da nicht erst aufgetaucht, sie findet sich bereits in einer Resolution, die ein Frauentongreß zu Berlin im Jahre 1896 angenommen hat und die folgenden Wortlaut hat: „Die Mädchenschulen müßten zum größten Teil und die gemischten Klassen zur Hälfte unter der Leitung von Lehrerinnen stehen. Die Rektorate der Mädchenschulen wären ausschließlich in die Hände der Lehrerinnen zu legen. Männliche und weibliche Lehrkräfte wären gleich zu besolden. Die Frau müßte in der Schulaufsicht und Schulverwaltung vertreten sein.“

Über die gleiche Besoldung heißt es in einer „Denkschrift zur Beleuchtung der Lage der preussischen Volksschullehrerinnen“ (veröffentlicht in „Die Lehrerin“, 1895) wie folgt: „Der junge Lehrer und die junge Lehrerin leben unter den gleichen Bedürfnissen in bezug auf Wohnung, Kleidung, Nahrung und Fortbildung. Was dem einen wird, muß auch dem andern werden, wenn nicht die Kräfte der Frau durch Entbehrungen und Nebenverwerb frühe gebrochen werden sollen. Somit haben wir erkannt, daß die Entwicklung unserer Verhältnisse dem Ziele: gleiches Grundgehalt für Lehrer und Lehrerinnen, zuschreitet.“

Heben wir nun aus allen diesen Forderungen drei hervor: 1. die Lehrerinnen beanspruchen einen Teil der Schulleitung, 2. der Schulaufsicht und der Schulverwaltung, 3. gleiches Gehalt wie die Lehrer.

XVI. Die Lehrerinnen und die Schulleitung.

Die Lehrerinnen wollen in leitende Stellungen einrücken. Dazu sind sie erbötig, Mittelschullehrer- und Rektorsprüfung abzulegen. Der preussische Kultusminister läßt durch die Maibestimmungen die Lehrerinnen ausdrücklich zum Direktorat der höheren Mädchenschulen zu. In den Volksschulen haben sie das noch nicht erreicht. Wie wollen wir entscheiden? Statt der Antwort will ich zunächst das Bild eines tüchtigen Schulleiters zeichnen. Dieser darf in seinem Charakter keinen Makel zeigen und muß die Eigenschaften eines praktischen Schulmannes im vollsten Maße besitzen. In seinem Auftreten muß sich stets eine seiner verantwortlichen Stellung bewußte Würde bekunden, stets muß er einen kräftigen Willen, eine unbeugsame Energie, eine keinem Zweifel unterliegende Wahrheitsliebe, eine jedem gerecht werdende Unparteilichkeit zeigen; er muß eine allein auf das Wohl der ihm unterstellten Schule gerichtete, durch keinerlei Strebertum oder Liebedienerei beeinflusste Tätigkeit entfalten und, wo es nötig sein sollte, allen sentimentalischen Regungen verschlossen, mit unerbittlicher Strenge durchgreifen. Bei seinem bloßen Er-

scheinen verstummt der wildeste Lärm; der einem schwachen Lehrer gegenüber bekundete Trotz eines Schülers versliegt und macht einem respektvollen Gefühl williger Unterordnung Platz. Der Lehrer wird sich vor Übergriffen hüten, weil er weiß, daß er nicht ohne weiteres auf des Vorgesetzten Hilfe und Unterstützung zu rechnen hat, nur weil er Lehrer ist, sondern nur dann, wenn er bei unbefangener Prüfung der Sache im Recht ist. In diesem Falle aber kann er auch des kräftigsten Beistandes versichert sein gegen Schüler, Eltern, Behörden, und das gibt auch dem Lehrer das Gefühl der Sicherheit im Auftreten, ohne welches ihm die rechte Berufsfreudigkeit fehlt, und er an der vollen Entwicklung seiner Tatkraft gehemmt wird. Der Schulleiter hat sein Kollegium zusammenzuhalten, in der Schule und außer der Schule, sie zu vereinigen zu gemeinsamer Arbeit nach gemeinsamem Ziele.

Ob die Lehrerinnen alle diese Forderungen erfüllen können? Und wie würde sich eine Lehrerin als Leiterin in den schwierigsten Schulgebieten, in der Ostmark, bewähren? Oder wollen die Damen nur die günstigsten Schulsysteme leiten und die in ungünstigen Verhältnissen den Männern überlassen?

XVII. Die Lehrerinnen und die Schulaufsicht.

Was von einem Schulleiter gesagt ist, gilt erst recht von Schulaufsichtsbeamten; der Schulaufscher muß alle Tugenden eines Schulleiters in noch verstärktem Grade besitzen. Das wäre also auch nichts für die Lehrerinnen. Der Weg zur Schulverwaltung aber steht ihnen zum Teil schon offen, und das wohl mit Recht. Frauenrat könnte hier wohl in größerem Umfange heranzuziehen sein. Allem Anscheine nach ist die preussische Regierung dieser Meinung. Sie veranstaltete vor einiger Zeit eine Erhebung über die Beteiligung der selbständigen weiblichen Personen an den Wahlen zu den Schulvorständen. Die Landräte waren beauftragt worden, alsbald festzustellen, welches Verfahren bisher in den einzelnen Gemeinden in dieser Beziehung beobachtet worden sei, insbesondere, ob die selbständigen weiblichen Personen bei den Wahlen von Schulvorstandsmitgliedern persönlich teilgenommen oder dazu Bevollmächtigte entsandt haben oder gänzlich unbeteiligt geblieben sind. Was durch diese Erhebung beabsichtigt worden ist, entzieht sich noch unserer Kenntnis.

Eine Verfügung des preussischen Departements für den Kultus und den öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern vom 26. Juni 1811 hat folgende Bestimmung:

„Bei der Aufsicht über die Töchter Schulen werden die Schuldeputationen die verständigsten und achtbarsten Frauen aus den verschiedenen Ständen zu Rate ziehen, ihnen wesentlichen Anteil an Schulbesuchen, Prüfung, Beurteilung der Arbeiten, der Erziehung und Unterweisung geben und die Hausmütter des Orts auf alle Weise für die Verbesserung der weiblichen Erziehung zu interessieren suchen. Sie dürfen deshalb zu den Schulbesuchen nicht immer dieselben Frauen einladen, sondern können darinnen abwechseln;

die Spezialaufsicht über einzelne Mädchenschulen dürfen sie aber Frauen, die vorzüglich Sinn und Eifer für Beförderung einer guten Erziehung an den Tag legen, übertragen und sie zu Mitvorsteherinnen derselben ernennen!“

Auf der 8. Hauptversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins sind folgende Thesen angenommen worden: „1. Die Mitarbeit der Frauen in der kommunalen Schulverwaltung ist notwendig, weil die Frau vermöge ihrer weiblichen Eigenart und ihrer mütterlichen Erziehungsarbeit besondere Kräfte und Fähigkeiten einzusetzen hat, die für die Aufgaben dieser Körperschaft ebenso wertvoll sind wie das Gebiet der häuslichen und Schulerziehung. 2. Der natürliche Anteil der Frau an der Erziehung entbehrt der gerechten Würdigung, wenn sie von der kommunalen Schulverwaltung ausgeschlossen ist. Die Wirksamkeit des weiblichen Einflusses wird dadurch überhaupt herabgesetzt, und die Frau wird in der Entfaltung ihrer Kräfte auf dem ihr von der Natur zugewiesenen Berufe gehemmt. 3. Insbesondere mit Rücksicht auf die Aufgaben der Mädchenbildung — von denen gegenwärtig z. B. die Durchführung des Haushaltungsunterrichts eine der wichtigsten ist — erscheint die Heranziehung von Frauen zu den Ortsschulbehörden durchaus geboten. 4. Aus der Art der Zusammensetzung der Ortsschulbehörden in den verschiedenen deutschen Bundesstaaten ergeben sich für die Beteiligung der Frauen im großen und ganzen folgende drei Möglichkeiten: a) für die Fachvertretung, die den Lehrern in der Mehrzahl der deutschen Bundesstaaten zugesichert ist, müßten auch die Lehrerinnen herangezogen werden; b) unter den Mitgliedern der Ortsschulbehörde, die aus der Bürgerschaft gewählt oder ernannt werden, müßten auch Frauen vertreten sein; c) auch zur Aufsicht über das städtische Schulwesen sollten Frauen als städtische Beamte herangezogen werden. 5. Für die Zulassung der Lehrerinnen zur lokalen Schulverwaltung sind genau dieselben Gründe geltend zu machen, aus denen dann den Lehrern eine Vertretung in diesen Körperschaften gewährt worden ist. Solange nicht die besonderen Interessen der Mädchenerziehung durch Lehrerinnen in der Schulverwaltung vertreten sind, ist der Gedanke der Fachvertretung nicht vollkommen durchgeführt. Solange die Lehrerinnen von einem Recht ausgeschlossen sind, das lediglich auf dem Amtscharakter beruht, ist die Gleichwertigkeit ihrer Arbeit im Schuldienst nicht anerkannt. 6. Wo die Zulassung der Frauen zur Vertretung der Bürgerschaft in den Ortsschulbehörden abhängig ist von der bürgerlichen Wahlfähigkeit, erfordert das Interesse der Schule die Verleihung des Gemeindewahlrechts an die Frauen. 7. Die Heranziehung genügend qualifizierter Frauen zur Ausübung der städtischen Schulaufsicht ist zunächst für die technischen Unterrichtsfächer der Mädchenschulen dringend notwendig. 8. Für die Mitarbeit der Frauen in der kommunalen Schulverwaltung einzutreten, ist zugleich Sache der Lehrerinnen- und der Frauenvereine. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein ist zu diesem Zwecke mit einer Petition an die Regierungen, bezw. Unterrichtsministerien der Einzelstaaten zu beauf-

tragen. Soweit die Zulassung der Frauen in der Hand der lokalen Verwaltungskörper liegt, müßten die lokalen Lehrerinnen- und die Frauenvereine ihren Behörden gegenüber dafür eintreten.“

Man sieht, welche vielseitigen Wünsche die Lehrerinnen haben, die zum Teil schon in den früheren Ausführungen widerlegt worden sind. Der neuen Forderung, Sitz und Stimme in den Schuldeputationen zu erhalten, könnte man beistimmen, allerdings mit der Bemerkung, daß die Rechte der Lehrer dadurch keine Einschränkung erfahren, oder deutlicher gesagt, daß dadurch nicht eine Herausdrängung der Lehrer aus diesen Körperschaften beabsichtigt wird oder doch die Folge sein könnte.

XVIII. Gleiches Gehalt für Lehrer und Lehrerinnen.

Warum diese Forderung in ihrer Allgemeinheit nicht berechtigt ist, habe ich schon in dem Kapitel über die Besoldungsverhältnisse der Lehrerinnen schlagend nachgewiesen. Immer noch muß berücksichtigt werden, daß der Lehrer nebenbei noch eine Familie zu ernähren hat, und infolgedessen wird das Gehalt der Lehrerinnen kleiner als das der Lehrer sein müssen. Das selbe Prinzip findet sich auch in den Besoldungsverhältnissen der evangelischen und katholischen Geistlichen. Die letzteren erhalten weniger Gehalt als die ersteren, weil sie für keine Familie zu sorgen haben. Die Forderung der gehaltlichen Gleichstellung zwischen Lehrerinnen und Lehrern könnte aber für Lehrerinnen auch unangenehme Folgen haben. Die meisten Lehrerinnen finden sich links der Elbe, sie haben fast durchweg ein um 2 bis 400 Mark höheres Einkommen als ihre männlichen Kollegen rechts der Elbe, die zum größten Teil bei 900 Mark Grundgehalt darben. Eine gehaltliche Gleichstellung hier herbeizuführen, hieße das Gehalt der Lehrerinnen herabmindern.

XIX. Schlußwort.

Wir kommen zum Schluß. Einer mäßigen Anstellung von Lehrerinnen haben wir kein warnendes Wort entgegenzusetzen, dagegen einer übermäßigen. Im Laufe der Abhandlung ist auf verschiedene Gefahren solcher Anstellung hingewiesen worden. Besonders waren es erziehlische Interessen, die zur Abweisung einer zahlreichen Anstellung von Lehrerinnen führten. Auch sehe ich in einer unverhältnismäßigen Vermehrung der Lehrerinnen geradezu eine nationale Gefahr; zum Teil habe ich das schon ausgesprochen, zum Teil noch nicht. Werden die Lehrkräfte verweiblicht, so wird auch die ganze Erziehung verweiblicht, verweichlicht, und das kann unser Volksleben nicht ertragen. Wir dürfen nicht auf den Lorbeeren ausruhen, die unsere Väter errungen haben; Tapferkeit und energisches Handeln auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens muß unsere Losung sein; und wenn wir unsern Platz auf dem Weltmarkte, im Räte der maßgebenden Völker behalten wollen, dann muß ein kernfestes, wagemutiges, kriegerisches Geschlecht heranwachsen. Ob die Lehrerinnen ein solches zu erziehen übernehmen wollen?

Da ferner durch vermehrte Anstellung von Lehrerinnen die männliche Lehrerschaft in ihrer ganzen Stellung herabgedrückt wird, so muß man dagegen protestieren — nicht aus Brotneid, sondern weil höhere Gesichtspunkte in Frage stehen.

Durch vermehrte Anstellung von Lehrerinnen geht die Zahl der Lehrerrückwärts, da man auch vakante Lehrerstellen häufig mit Lehrerinnen besetzt. Das erachte ich als einen großen nationalen Schaden! Die Lehrerinnen gehören doch zweifellos zu den körperlich und geistig tüchtigsten Gliedern ihres Geschlechts; wo würden sie unserm Volke mehr nützen, als Lehrerinnen in den Schulen oder als Familienmütter an der Seite eines gebildeten Mannes? Ich glaube im letzteren Falle. Bisher ist die Verwendung der Frauen in öffentlichen Ämtern zumeist nur von dem Gesichtspunkte erörtert worden, ob das weibliche Geschlecht die betreffenden Pflichten erfüllen könne. Es gibt aber noch andere Gesichtspunkte für die Erörterung der Frage, insbesondere den, ob es denn wirklich im Interesse der Kulturgemeinschaft liege, gerade an den verhältnismäßig sichersten Plätzen des modernen Kulturlebens — und das sind die öffentlichen Ämter — nur eine Frau und nicht eine ganze Familie unterzubringen. Eine ganze Familie nützt eben dem Staate mehr als eine einzelne Person. Ein Zurückdrängen der männlichen Lehrer bedeutet auch ein Zurückgehen des Zuwachses in andern Berufsarten, der empfindlich wirken dürfte, insbesondere ein Zurückgehen des akademischen Nachwuchses und der Seminarzöglinge. Der letztere Punkt dürfte hauptsächlich bei dem chronischen Mangel an Lehrern empfindlich sein. Im Königreich Sachsen z. B. stammen von den 1550 Seminaristen, die die 18 Lehrerbildungsanstalten besuchen, 13.74% aus Lehrerfamilien. In Preußen sind nach der amtlichen Statistik von 1901 unter 74,585 Lehrern 14,299, deren Wiege in einem Lehrerverhause gestanden hat, oder 22.7%.

Über das akademische Studium der Lehrersöhne teilt F. M. Schiele in der „Frankfurter Schulzeitung“ folgende Zahlen mit. Von den 1899/1900 an preußischen Universitäten Studierenden aus Preußen stammten 1651 aus Lehrerfamilien, davon 1056 aus Volksschullehrerfamilien. Von diesen 1056 Volksschullehrersöhnen studierten 311 Theologie, 182 Jurisprudenz, 363 Philosophie und 200 Medizin.

Man verlangt heute so viel von dem Lehrer. Er soll Führer des Volkes sein, gegen alle verderblichen Bestrebungen, insbesondere gegen die sozialistische Hochflut, soll er ankämpfen, deutsches Volkstum soll er pflegen, die Eltern seiner Schüler soll er in Elternabenden sammeln und dadurch ein festes Band um Schule und Haus schlingen, er soll dem Volke bessere Geselligkeit bei Volksunterhaltungsabenden bieten, er soll das deutsche Lied pflegen helfen und noch gar mancherlei. Alle diese Kleinarbeiten des Lehrerberufes — denn die unterrichtlich-erziehliche Tätigkeit bleibt doch die Hauptsache — will und kann die Lehrerin sie mit übernehmen? Wir haben von einer solchen Kleinarbeit der Lehrerin an dem Volke noch nichts bemerkt;

wir sehen nur, daß die Lehrerin des Vormittags Lehrerin, des Nachmittags aber Dame ist, und daß sie sich von dem Volke möglichst fernhält.

Allerdings gibt es unter den Lehrerinnen auch schon Stimmen, welche einer diesbezüglichen Auffassung zustimmen. Im „Grenzboten“ wurden „Erinnerungen einer Lehrerin“ veröffentlicht, in denen es heißt: „Das unterscheidet uns Volksschullehrerinnen eben von denen anderer Schulen, daß bei uns das Erziehen, das Einwirken auf Kind und Elternhaus, ja, sogar das Eingreifen in die elterlichen Rechte eine ganz andere und höchst bedeutende Stelle in unserer Arbeit einnimmt. Eine Lehrerin, und wäre es die vorzüglichste, die nur ‚Lehrerin‘ ist, taugt nichts an der Volksschule. Bei uns kommt es weniger auf große Kenntnisse als auf den Blick fürs praktische Leben an. Ein unpraktischer Mensch kann als Dozent auf der Universität oder als Lehrer auf dem Gymnasium Hervorragendes leisten, für den Volksschuldienst wäre er unmöglich, da kann man nicht mit Scheuklappen vor den Augen an dem alltäglichen Leben vorbeigehen. Denn für die Lehrerin einer Volksschule ist es mit dem Präparieren und Korrigieren noch nicht getan, unsere Arbeit darf mit der Schule nicht aufhören. Das zu begreifen, fällt jeder jungen Anfängerin schwer. Aber die Erfahrungen sind die besten Lehrmeister. Man wird förmlich mit der Nase auf das praktische Leben und die soziale Hilfsarbeit gestoßen und muß sehen, wie man sich damit abfindet.“

Aus allen angeführten Gründen muß man der zunehmenden Verweiblichung unsers Schulwesens entgegentreten.

Wir fügen noch zu Ruß und Frommen solcher unter unsern Lesern, die dieser Frage nähere Beachtung widmen wollen, das Verzeichnis der vom Verfasser benutzten einschlägigen Literatur bei:

Preussische Schulstatistik vom 27. Juni 1901. — Statistische Jahrbücher deutscher Städte, Band II (89/90), Band VI (94/95), Band X (99/00). — Verwaltungsbericht der Berliner Stadtschuldeputation 1902. — F. Uder, Zur Lehrerinnenfrage. Pädagogische Warte, Heft 21 und 22, 1900. — Grefler, Moderne Mädchenbildung. — Umschau in Heft 12 von „Die deutsche Schule“, 1. Jahrg. — „Die gemeinschaftliche Beschulung der Geschlechter.“ Heft 8 der deutschen Schule, 2. Jahrg. — Helene Lange, Über Frauen- und Lehrerinnenvereine. Berlin, Schmigles Verlag. 50 Pfg. Wenn auch auf gegenteiligem Standpunkte stehend, doch lesenswert. — Dr. G. Kühn, Recht und Anteil der Frauen am Lehrberuf. Berlin, bei Berggold. — A. Görth, Erziehung und Ausbildung der Töchter in den wohlhabenderen Familien nach der Schulzeit, II. Jahrg. der deutschen Schule. — Zühlsdorf, Die Lehrerinnenfrage, Praxis der Landschule, Heft 6, XIII. Jahrg. — Brück, Die Lehrerinnenfrage. Dortmund, bei Crümmel. — Humperdinck, Für Frauenarbeit in der Schule. Essen a. d. R. bei Bader. — Warum ist die Frau als Lehrer und Arzt unentbehrlich? Zur Frauenfrage. Berlin, bei Schmigle. — Wellner, Deutsche Erzieherinnen und deren Wirkungskreis, Leipzig, bei Senf. — Harry Schmidt, Frauenbewegung und Mädchenschulreform, Berlin 1903. — Jay, Die Frau als Lehrerin. Kronstadt. — Lehrer oder Lehrerinnen? Pädagogische Blätter. Bb. 6, S. 558. Gotha, bei Zienemann. — Die Frau im Lehramte. Freie pädagogische Blätter. 1895, S. 33. Wien, bei Pichlers Witwe und Sohn. — Eine Lehrerin über die Befähigung des weiblichen Geschlechts für den

Schuldienst. Die Lehrerin, Jahrg. 15, Heft 4. Gera bei Theodor Hofmann. — Unsere Lehrerinnen. Zeitschrift für weibliche Bildung. 1895, S. 447. 470. Leipzig, bei Teubner. — Dr. Hansotter, Jahrbuch des Volksschulwesens (in Tirol). — Wagner, Die Entwicklung der französischen Volksschule im Kampf gegen die Kongregationen. Leipzig, bei Hahn. — Bouvier, Welche Folgen hat die Heranziehung des weiblichen Geschlechts zum Lehrberufe auf pädagogischem und sozialem Gebiete? Wien, bei Manz. — Heft 2 der Schriften des Vereins „Frauenwohl“, enthaltend: „Die Ärztin im 19. Jahrhundert“ und „Eine neue deutsche Mädchenschule“. Berlin, bei Schmigke. Preis: 40 Pf.

The Interpretation of Maps.

By LYDIA BLAICH, Director of Practice in the Indianapolis Normal School.

Philip of Macedon, in presenting his son, Alexander the Great, to Aristotle, gave the tutor this injunction: "Make yourself useless to my child." Paradoxical as it seems, it contains more philosophy than at first appears. Is it not our duty so to help pupils that they will become ever more able to help themselves?

One way to make one's self useless in geography is to give power in interpreting maps. For this there must be a rich background of geographical concepts acquired from home geography. The interpretation should be followed by drill in drawing.

Maps often are the deadest thing in geography to a child, whereas they should speak to him of many facts and conditions, viz., directions, surface, rainfall, climate, occupations, and languages of the people, etc.

When someone contemplates traveling in a foreign land, he naturally pulls out his geography. To read up the text? No; his great desire is to place himself somewhere in space after leaving home. Doubtless he studies a number of different maps. From these he reviews the surface, which helps to determine the nature of the people. The inhabitants of mountainous Switzerland are active, freedom-loving, and have a peculiar sympathy for skipping, jumping, and climbing; their very music is full of skips. Rivers tell of rainfall, which, with surface, largely determines occupations. Mountains suggest mining and lumbering. Latitude greatly decides climate, a very determining factor of intelligence of the people. If I wish to travel from Jena, Germany, to Paris, and my railroad line takes me through Avricourt, a French city on the boundary, I shall know by a study of the map where French accents will first universally greet my ear. This tells me where I must begin using French instead of German money.

Baedeker well knew that people cannot travel in unknown lands without maps, no matter how voluminous the text. His "Northern Germany" has no fewer than thirty-two maps.

There was a time when the schools so worshiped maps that every child knew approximately every wrinkle of the coast. Then came the cry: Away with the map-work! Teach physical geography; make much of cause and effect! Children stopped learning capes, and learned, instead, that southern slopes are warmer than northern ones because the sun's rays are obstructed from the north side. They could tell this glibly, but could not tell what effect the Alps had upon the climate of Italy, because they knew not where these things were. They were divorced from the map. Even good things separated from their proper accompaniments and carried to an extreme become valueless. Pope states the case thus:

Nothing stands alone;
The chain holds on, and where it ends, unknown.

We must not make a geography god out of cause and effect; neither out of maps. Each is indispensable if properly used. We read different things out of a map to-day than formerly—things vitally connected with man's condition and progress.

How shall we teach pupils to interpret maps? Children understand best things related to their experiences. They must see a reason for the existence of maps and make one themselves before they can understand one. This should be done near the beginning of the fourth school year. They have already learned then from actual observation much about plants, brooks, hills, effect of sunlight and heat, changes of season, etc., and are ready to learn the map. They can be taken to a tract of land full of geographical material. Such a piece of ground was visited by an advanced third grade—a small, oblong park with a run as main stream and a creek as tributary, land mostly level, with a small ridge in the northeast and low tableland in the middle and south; the northern part was covered with grass and a few trees; the southern third was well wooded. Following is a record of the field-lesson. The children were halted in the northern part of the park where the run flows in.

Teacher—Which is north? East? South? West? At which side do we enter?

Pupil—North side.

Teacher—Shape of this park?

Pupil—Oblong.

Teacher—Which way is it longer?

Pupil—From north to south.

Teacher—What is true of the surface in this park?

Pupil—Level in the northwest; ridge in the northeast.

Teacher—What interests you most here?

Pupil—Pleasant Run.

Teacher—Where does it enter the park?

Pupil—Middle of north side.

Teacher—In what direction does it flow?

Pupil—Southwest.

Teacher—Walk along its course to where it leaves park.

Where?

Pupil—West side, near north.

Teacher—Follow the tributary. Where does it enter the park?

Pupil—On the east side, near the middle.

Teacher—In what direction does it flow?

Pupil—Northwest.

Teacher—Where does Bean Creek enter the Run?

Pupil—Northwest part of park.

Teacher (leading pupils to tableland south of the two streams)

—How is this land?

Pupil—Elevated.

Teacher—Look to the south.

Pupil—The middle and southern parts are like a tableland.

Teacher—Yes, a very low one. What covers the southern portion?

Pupil—Trees.

When the class returned to the school building, the park was modeled on the sand-table, each child doing a part under the skillful guidance of the teacher, one making the oblong-shaped park, another tracing in the run, etc. Finally the forest was put in with green-colored toothpicks. The next step was drawing the map.

Teacher—How could you let your parents know all this about the park without modeling or describing it?

Pupil—Draw a picture.

Teacher—Let us do that.

Under some questioning, concerning one item at a time, the map was made on the board, everyone helping.

During the succeeding lessons a number of maps—physical and political—of the various continents were hanging on the walls.

Teacher—We have made a map of our park that our friends may read. Let us learn to read other people's maps. The earth is made of land and oceans; how many of you know by looking at a map where the oceans are? (In a few moments everyone could recognize a map-ocean.)

Little time was required to learn that a brown tone usually represents high land, and the browner the map the higher the mountains; that buff means lower land, and green represents low, rich soil.

No difficulty was experienced in finding rivers; they looked so much like those just made; nor was there trouble in finding sources and mouths.

Teacher—How would you represent cities?

Pupil—Draw a lot of little houses.

Teacher—If you had many cities, your map would be one mass of houses. Long ago people built walls around their cities, almost circular in shape. How could they show cities then?

Pupil—By a circle.

Teacher—Find cities on these maps. How can you tell a large one from a small one?

Pupil—By the size of the ring.

A map of political Europe was next discussed. Not a single proper geography name was mentioned.

Teacher—Do you notice the many different colors on this map? What do they all mean?

No answers.

Teacher—These colors show where one country begins and another ends. All the space of one color means one nation, in which the people have the same ruler, speak the same language, and use the same money. What languages have you heard of?

Pupil—Spanish, Italian, etc.

The teacher pointed out where each language is spoken. This gave a crude but sufficient idea of nations.

A few months later, seasons were discussed in connection with sun's rays. Zones naturally followed with the tropics and the polar circles. Maps were read from the zone point of view.

With such training that class was always ready to infer from a map the physical conditions of any land, the plants, animals, occupations, and dress of the people in a general way.

From the fourth grade on, map-drawing should frequently take the place of learning the text. Someone has said there should be a motor activity for every sensory impression. Map-drawing will give such activity.

When the coast line of North America is first presented to pupils, they may read its characteristics from a map, learning names and location of chief peninsulas and inlets. Then the teacher, with the help of pupils, may model the continent. The following mornings before school two pupils at a time may model it.

If sand-pans can be had, one study direction should be: Model North America, watching the coast line!

When the surface of a land is considered, sand maps may be made, keeping mountains and plains uppermost in mind.

A third study period may consist in having pupils fill in outline maps, hectographed by the teacher, with lakes, mountains, rivers. Such work will impress facts in a motor way.

A fourth study request would be: Find out from page — in your text-books what the characteristic plants of South America are; put each name in that part of the outline map I have given you, where its home is; *i. e.*, in the Orinoco region, the Andes, etc.

At first, pupils should have perfect outlines given by the teacher; the second may be traced by the pupils and filled in; finally, children may be required to do all freehand. The young students much prefer to do some of their geography work in this way with their hands than to do it all with the head. Variety should be given by having some maps made of clay. Charcoal surface maps also delight the learners. Chalk-maps may be profitably made by several pupils at the board while the rest work at their seats.

Pupils' maps should never be too complex. It is confusing to see a map with names of countries, plants, animals, mountains, rivers, the kind of sun's rays and number of seasons, and languages, all written out on one map. Better far have only two or three congruous topics represented, as names of countries, their languages and their rulers; or the seasons, plants, and animals.

Noch einmal das Kreidezeichnen in der Schule.

(Aus: „Das Zeichnen ein wichtiges Hilfsmittel für den Elementarunterricht“, von J. van Dijk, Schullektor. Leipzig: G. F. Röbler. 1903.)

Nächst dem Worte ist die Kreide sicherlich das beste Lehrmittel. So mancher Lehrer macht die löblichsten Anstrengungen, um seiner Klasse nur möglichst viel Lehrmittel vorzuführen, und er denkt nicht einmal daran, daß er in seiner Hand, in dem Stückchen Kreide ein immer anwesendes und stets anwendbares Anschauungsmittel besitzt.

Aber man muß das Geheimnis, das Stückchen Kreide gebrauchen zu können, auch kennen. Wenige jedoch verstehen die Kunst, geschickt damit umzugehen. Viele Lehrer können schön vortragen, herrlich erzählen, sind wahre Künstler des Wortes, aber diejenigen, die im Bilde sprechen können, sind bald gezählt.

Als wir noch zu der studierenden Jugend gehörten, waren die Lehrer uns die liebsten, die in ihren Stunden mit der Kreide verschwenderisch umgingen und allerhand Wissenswerthes durch Skizzen und Zeichnungen deutlich machten. In der That, solch ein Lehrer ist der beste, der mit gründlicher Sachkenntnis und Redegewandtheit die Gabe zu illustrieren vereinigt.

Mehr noch als der Lehrer des mittleren und höheren Unterrichts muß der Elementarlehrer sie kennen, die Kunst, mit einfachen Linien das abzubilden, was das Kind kennen lernen muß, oder was ihm wichtig erscheint.

Welche Fülle von Einzelheiten kann mit ein paar Strichen auf der schwarzen Wandtafel dargestellt werden!

So leistet die Kreide den allerwichtigsten Dienst beim naturwissenschaftlichen Unterricht. Es ist unnötig, sich über die zahlreichen Skizzen und theoretischen Zeichnungen, die fortwährend in diesem Fache Anwendung finden, weiter auszubreiten. Der Zeichenstift ist ein ausgezeichnetes Lehrmittel. Es ist nicht gewagt, behaupten zu wollen, daß er beinahe in allen Stunden gebraucht werden kann, und zwar mit vielem Erfolge. Er macht das Wort deutlich und spart viel Zeit; eine gute Skizze tut mehr als eine ellenlange Erklärung. . . .

Läßt uns Lehrer Gebrauch davon machen. Das Kind liebt Bilder. So sollen wir es mit Bildern laben und füttern. Es läßt sich viel, unendlich viel tun mit Bildern.

Und welchen Bildern gibt das Kind den Vorzug? Denen, die es entstehen, geboren werden sieht. Es lebt dann mit im Werden, im Wachsen. Nehmen Sie einmal folgendes Beispiel zum Beweise: Legen Sie einmal dort auf den Tisch die schönsten Bilderbücher, welche Sie kennen, und setzen Sie ein halbes Duzend Kinder davor, um sie zu durchblättern. Sehen Sie sich an das andere Ende des Tisches und beginnen sie da einmal zu zeichnen: Bäumchen, Häuschen, Boote, Männchen. Keine fünf Minuten werden vergehen, und all die Kinder haben die schönen Bilderbücher verlassen und stehen um sie herumgeschart, um zu sehen, wie sich die Figürchen entwickeln. Und sie schauen nicht nur, sondern ihre Eindrücke werden in allen Tonarten und auf alle Weisen laut kundgegeben.

Wenn Bildersehen eine Lust für die Kinder ist, so ist es für sie doch noch mehr eine Notwendigkeit. Für Erzieher und Lehrer braucht man sich darüber nicht weiter auszulassen. Auch für erwachsene Leute sind Abbildungen und Zeichnungen nicht nur angenehm, sondern auch nützlich und in manchen Fällen sogar unentbehrlich. Wie würden viele wissenschaftliche Werke uns dunkel und unverständlich erscheinen, wenn sie nicht durch Abbildungen erläutert wären. Und wie viele solcher Bilder müssen dann noch in ihren Einzelheiten durch Skizzen und Zeichnungen erklärt werden!

Das Illustrieren des Unterrichtsstoffes ist also nicht nur ein Anreiz, es ist auch eine Notwendigkeit.

Jedoch, wie oben gesagt, gering an Zahl sind jene, die im Bilde sprechen können. Die Bilderschrift des Schnellzeichnens ist noch nicht zu einem regelrechten Unterrichtsfache erhoben. Nicht zu verwundern ist es demnach, daß zwar vereinzelte Lehrer mit besonderer Anlage so etwas vorkritzeln können, daß aber die andern mehr oder minder in Verlegenheit sind, wenn ihre Stunde Erläuterung durch Zeichnungen verlangt.

Das Kind zeichnet gerne, so wie es gerne spielt und singt. Schiefertafel, Papier . . . Türen und Wände tragen Spuren seiner Lust am Zeichnen. Das Kind zeichnet nicht ab, es zeichnet auf, nach der Natur; es macht Bildnisse, oder es folgt seiner Phantasie und kritzelt Bäumchen, Schiffe, Pferde, Hündchen, Soldaten und Frauen.

Das Kind liebt das Formen noch mehr. Beim Kneten sind die Formen fühlbar und sprechen mehr zum Geiste, weil sie der lebendigen Wahrheit noch näher kommen. Auch in seinen Spielen hat das Kind eine Vorliebe für alles, was an die Wirklichkeit erinnert: für Bleisoldaten, Puppen, Bootchen und besonders für Fensterkitt und Tonerde, woraus es allerlei Dinge formen kann. Darum laßt uns den Zeichenunterricht angenehm, konkret, lebendig gestalten. L.

Reform des Schulwesens in Deutschland.

Hervorragende Schulmänner in Deutschland benutzen die Erfolge der Japaner im jüngsten Kriege zu einer Agitation für eine Reformierung des Schulwesens, welche eine Beschränkung des Klassizismus zu gunsten anderer Bildungstoffe anstrebt. Im Interesse dieser Reformbewegung schreibt ein deutscher Pädagoge:

Einen wunden Punkt hat unser öffentliches Schulwesen: die übermäßige Erfüllung der Gedankenwelt unserer Jugend mit den Dingen einer oft unendlich von uns fern liegenden Vergangenheit auf Kosten der Gegenwart, auf Kosten oft der elementarsten Belehrung über die Grundzüge unsers gegenwärtigen öffentlichen Lebens. Noch tobt unentschieden der Kampf zwischen den Ansprüchen des Klassizismus im höheren deutschen Schulwesen auf den Vorrang vor allem andern Bildungstoff — da liefert uns ein Volk mit kaum nennenswerter klassischer Bildung, die Japaner, den Beweis, daß jedenfalls zu idealer, alles opfernder Hingabe an das Vaterland, zu beispieldlosem technischen, wissenschaftlichen, politischen Aufschwung die klassische Vorbildung nicht erforderlich ist. Hat Japan nicht etwa seine kulturelle Entwicklung in so kurzer Zeit vollzogen, nicht obwohl, sondern weil es unsere humanistische Bildung in dem bei uns üblichen Maße nicht kennt? Daß es ohne diese geht, wird sich nach den Erfahrungen mit Japan ernstlich nicht mehr bestreiten lassen. Aber es liegt nahe, einen Schritt weiter zu gehen und sich zu fragen, ob es den Japanern nicht deshalb gelungen ist, sich mit so märchenhafter Schnelligkeit die Errungenschaften der heutigen Kultur an-

zueignen, weil sie ihre ganze Kraft und Zeit auf die Gegenwart konzentrieren konnten und nicht deren Hauptteil für die Vergangenheit zu verbrauchen nötig hatten. Sicherlich ist infolge des kräftigen Anstoßes, mit dem Kaiser Wilhelm der Zweite an dem Verüßenstaub geschüttelt hat, der auf unserm höheren Schulwesen lag, vieles besser geworden. Aber noch bewahrt das Gymnasium seinen absoluten Vorrang. Obwohl es wesentlich nur für das Studium der Theologie und der klassischen Philologie besondere Vorzüge bietet, während in Handel, Gewerbe, Industrie und Technik und für alle übrigen Berufe des staatlichen und kommunalen Lebens die andern höheren Schularten wesentlich rascher zum Ziele führen, strömt doch noch heute alles auf die Gymnasien, eben weil nur sie alle Berechtigungen auf sich vereinigen. Es ist an der Zeit, im Hinblick auf den beispiellosen kulturellen Aufschwung eines Landes ohne besondere klassische Bildung einmal ernstlich die Grundlagen unsers nationalen Schulwesens zu revidieren.

Es würden hierbei auch noch weitere Fragen als auch die der Bevorzugung klassischer Bildung zu erwägen sein. Es ist ganz allgemein an der Zeit, die Lehren, die uns in den letzten Jahrzehnten Nordamerika und in den letzten beiden Jahren Japan durch ihren gewaltigen Kulturaufschwung erteilt haben, einmal auf unser nationales Erziehungswesen anzuwenden und uns die Frage vorzulegen, ob es nicht endlich doch not tut, nach dem Vorbild dieser Nationen die Ausbildung unserer Jugend weit allgemeiner als bisher aus dem weltfernen „gründlichen“ Gelehrtentum herauszureißen und etwas mehr den realen und praktischen Bedürfnissen der Gegenwart anzupassen? Mit dem Abbruch des Geschichtsunterrichts vor oder unmittelbar nach den Befreiungskriegen, unter dem die jetzt im Mannesalter stehende Generation noch zu setzen hatte, nur weil die „Gelehrten“ das, was nachher kommt, noch nicht objektiv genug festgestellt hatten, ist ja erfreulicherweise gebrochen worden. Aber noch immer franken weiteste Kreise des deutschen Volkes wie die deutsche Jugend an einer erstaunlichen Unwissenheit und Interesselosigkeit in allen Dingen, die unser praktisches Wirtschaftsleben, unsere staatliche Organisation, die politischen Lebensbedürfnisse des Deutschen Reiches, seine politischen und wirtschaftlichen Strömungen anlangt. Es wird so viel darüber geklagt, daß eine weitgehende Unterweisung der Jugend im praktischen Leben dem deutschen Volke seine Ideale rauben oder verkümmern und noch nüchterner und materieller machen und zur Verflachung der deutschen Bildung und Gelehrsamkeit beitragen müßte. Wir teilen diese Furcht nicht. Der Gang zum Gelehrten, zum idealen Träumen in der Theorie, zum Grübeln in fernen Zeiten und über transzendente Probleme steckt viel zu unausrottbar im deutschen Volkscharakter, als daß er je merklich verschwinden könnte! Die gegenteilige Aufgabe erwächst uns vielmehr aus dieser Charakteranlage: diesen Trieb nicht einseitig zu pflegen, sondern den Sinn weit mehr als bisher auf die Wirklichkeit und auf die Gegenwart zu richten, die uns wahrlich Aufgaben stellt, die ernst genug unsere ganze Teilnahme fordern.

Möchten unsere Pädagogen nach dem Vorbild unserer Generalschüler, die sicher rasch in umfangreichster Weise die technischen Lehren dieses Krieges verwerten werden, auch ihrerseits die Konsequenzen für unsere Kultur und unser nationales Erziehungswesen ziehen, die sich aus dem Ausgang dieses Krieges ergeben! (Westliche Post.)

Konferenzbericht.

Die Winnebago-Lehrerkonferenz tagte vom 4. bis 6. Oktober in der Immanuelsgemeinde zu Sheboygan, Wis. Der Eröffnungsrede lagen die Worte: „Hast du mich lieb?“ zugrunde. Außer einer Anzahl Spezialfragen wurden sechs praktische und zwei theoretische Arbeiten behandelt: Verbot des achten Gebots (Zehn); das kananäische Weib (Sarmann); Reading Lesson (Eggers); Area of the Rectangle (Hagedorn); Causes of the Civil War (Braun); Map Reading (Grade); Interpunktion (Witte); Mistakes in Teaching (Jäger). In einem Abendgottesdienst, bei welchem die Konferenzglieder zwei Chorstücke sangen, hielt Herr Pastor Burger eine Schulpredigt über 1 Kor. 1, 26—29. Außerdem fand eine Doppelfeier statt, nämlich das silberne Amtsjubiläum des Vorfigers Witte und das zehnjährige Gedächtnis der Annahme unserer Konferenzkonstitution. Auch gedachte man des Geburtstages des Unterzeichneten. Kollege Weißbrodt hielt einen interessanten Vortrag über die Arbeit an den Epileptischen und Schwachsinigen in der Anstalt zu Watertown und erwärmte die Herzen für dieses Missionswerk.

Für die Osterfikungen, welche, will's Gott, in Weyauwega abgehalten werden, sind außer den übriggebliebenen alten Arbeiten folgende neue bereitzuhalten: 1. Praktische: Katechese über die bösen Engel (Mohr); Biblische Geschichte vom Jüngling zu Nain (Napfe); Number Pictures (Grütt); Number in Grammar (Hardt); Commercial Waterways in Our Country (Albers); 2. Referate: Wie erzielt man lautes und deutliches Sprechen? (Krüger.) Wie bewahrt sich der Lehrer die Amtsfreudigkeit? (Vogel.) Wie behandelt man lügende Schüler? (Born.)

Die Beamtenwahl hatte folgendes Ergebnis: Vorfiger: Witte — Braun; Sekretäre: Hellermann — Eggers; Schatzmeister: Schliebe — Lüthy; Chordirigenten: Gräbner — Tröller; Berichterstatter:

Rödiger.

Geographisches.

Indien ist ein Land der Sprachen. Im Pendschab werden 87 Mundarten und zwanzig Sprachen, in Affam 120 Mundarten und 54 Sprachen, in Niederbengalen 124 Mundarten und 60 Sprachen gesprochen.

Der längste Strom der Erde ist der Amazonasstrom in Südamerika; er hat eine Länge von 5570 Kilometer; ihm am nächsten kommt der Jangtsiekang in China mit 5300 Kilometer.

Altes und Neues.

Inland.

Direktor C. A. W. Krauß hat den Beruf als Professor der Kirchengeschichte am Konfordia-Seminar zu St. Louis angenommen. L.

Der Nordbezirk der Gemeinde in Addison, Ill., feierte am 1. Oktober sein fünfzigjähriges Schuljubiläum, wobei der Pastor der Gemeinde, J. Große, und Prof. F. Lindemann die Festpredigten hielten. Die Feier fand im Freien neben der Kirche statt, wobei der Blaschor der Seminaristen die Instrumentalbegleitung lieferte. L.

Prof. R. G. Hemminghaus hat den Beruf zum Direktor des Schullehrerseminars in Woodville, D., angenommen, wird aber erst im September nächsten Jahres sein Amt dort antreten.

Eine bemerkenswerte Aussage hat Prof. James von der Harvard-Universität getan. Er redet offenbar aus langjähriger Beobachtung. Was er sagt, sollte besonders von allen denen beachtet und beherzigt werden, die bisher immer gemeint haben, eine rein weltliche Erziehung ohne Gottes Wort genüge. Er sagt: „Vor fünfzig Jahren meinte man, die Schulen würden uns von Verbrechen und jeder Art Übel befreien. Wir hegen heute solche sanguinischen Hoffnungen nicht mehr; denn die Schulen und Colleges verschlimmern eher die Übel, anstatt sie zu heilen. Wahr ist es, daß die höhere Bildung uns von den mehr brutalen Arten von Verbrechen befreit hat, aber die Bildung selbst hat sogar gemeinere Verbrechen mit auf den Weg gegeben.“ Prof. James redet hier selbstverständlich von rein weltlichen Schulen und Colleges und rein weltlicher Bildung.

Religionschulen. Ganz richtig sagte neulich ein Episkopalprediger: „Mir scheint, als ob wir mit unserer religiösen Erziehung am verkehrten Ende beginnen. Wenn die Religion für unsere Universitäten und Colleges notwendig ist, muß sie doch ganz besonders notwendig sein für jene Schulen, in denen das Fundament für alle Erziehung gelegt werden sollte, in den Elementarschulen.“

Zu bezug auf die Erklärung eines römischen Erzbischofs, daß, wenn die Kirche ihre Jugend nicht unterrichtet und für Religionschulen sorgt, die Kirchen bald leer werden, schreibt der *Lutheran*: „Nach römisch-katholischer Ansicht gibt es keine sichere und gesunde Bildung, die das religiöse Element als herrschenden Faktor entbehrt; und die protestantische Ansicht ist dieselbe. Aber der Protestantismus hat dem Weltgeist zu viel nachgegeben und hat also seinen Halt an diesem Grundsaß verloren, soweit dieser die religiöse Erziehung seiner Jugend betrifft. Er hat sich so sehr auf seine Sonntagsschulmaschinerie verlassen, daß er die Notwendigkeit der Gründlichkeit in der christlichen Erziehung und Bildung seiner Gliedschaft aus den Augen verloren hat.“ Zu diesen Protestanten gehört der *Lutheran* und noch andere sogenannte lutherische Sonntagsschulwärmer. Was soll man dazu sagen, wenn man in einem *Lutheran* liest: „Wir können in Amerika jetzt nicht zu der Gemeindefschule zurückgehen, ohne eine Umwälzung in der Denkweise der Massen zu veranlassen — ein schwieriges, schier unmögliches Unterfangen“? Wir haben immer geglaubt, es sei Aufgabe und Beruf der Kirche, eine solche Umwälzung bei ihren Mitgliebern hervorzurufen. D. Luther hat es seinerzeit unternommen, „eine Umwälzung in der Denkweise der Massen“ zu „veranlassen“, wenigstens bei dem Christenvolk. „Die Denkweise der Massen“ — welsch ein alberner Popanz, vor dem

sich der *Lutheran* fürchtet! Ein erbärmlicher Götz, dem knieschwache Lutheraner ihre Reverenz beweisen! Nur keine Schwierigkeiten! Nur nicht gegen public opinion verstoßen! — Was ist das für ein Luthertum? L.

Drei Millionen Kinder unter fünfzehn Jahren in den Vereinigten Staaten sind genötigt, in Fabriken zu arbeiten.

Geheime Gesellschaften in den Staatsschulen. Daß es auch unter den Schülern der public schools „geheime Gesellschaften“ gibt, kann eigentlich nicht wundernehmen, denn es wimmelt ja schon von solchen hierzulande. In ihrer diesjährigen Versammlung wandte die National Educational Association diesem Übel ihr Augenmerk zu und fand es für geraten, diese Verbindungen zu bekämpfen: weil sie unnötig und absolut überflüssig sind; weil sie zur Parteibildung unter den Schülern Anlaß geben und Streit stiften; weil sie vorzeitige und unnatürliche Freundschaften erzeugen; weil sie die Eigenliebe und die „Hochsnasigkeit“ nähren, Kraft vergeuden, falsche Ideale wecken und den Ehrgeiz auf verkehrte Bahnen locken; weil sie die Disziplin schädigen und die Ordnung untergraben; weil sie die Aufrichtigkeit der Schüler gegen ihre Lehrer und die Liebe zu ihnen vermindern; weil sie im verborgenen blühen und die Kinder zu Heimlichtuern und Heuchlern heranbilden; weil sie kostspielig sind und zur Verschwendung anleiten; weil sie die jungen Leute vom Studium abhalten.

Für die öffentlichen Schulen in der Stadt New York sollen 25 Millionen Dollars im Jahr 1906 ausgegeben werden.

Der Gefängnisuperintendent des Staates New York hat, um den in seinem letzten Jahresbericht skizzierten Unterrichtsplan für die Insassen der Gefängnisse in Ausführung zu bringen, das Unterrichtsdepartement des Staates ersucht, einen seiner Inspektoren für das Werk zu designieren. Lehrer sind aus den Reihen der Sträflinge, von welchen manche einen hohen Grad von Bildung besitzen, ausgewählt worden. Der vom Unterrichtsdepartement designierte Inspektor wird die Klassen der Gefangenen nach Graden organisieren, und man hofft, daß dann das System selbsttätig sein wird.

Der Staat Illinois hat ein System von township scholarships errichtet, durch das freier Unterricht in den Normalschulen des Staats erlangt werden kann.

Oklahoma hat ein neues Antitrust-Gesetz, das sich gegen den Handel mit Schulbüchern und Schulutensilien richtet.

Der Staatsuniversität von California ist in der letzten Zeit eine Anzahl wertvoller Gaben zugeflossen. Frau Hearst hat der Universität ihre wertvolle archäologische und anthropologische Sammlung mit einer Barsumme von \$60,000 geschenkt. Die Geldsumme ist für die Unterstützung der anthropologischen Abteilung bestimmt. Die Sammlung hat der Dame mehr als \$400,000 gekostet.

In Porto-Riko sind in den sechs Jahren der Verwaltung durch die Vereinigten Staaten zehnmal mehr Kinder unterrichtet worden als in den 400 vorhergehenden Jahren der spanischen Mißverwaltung.

Ausland.

In Deutschland nimmt der Selbstmord unter den höheren Schülern, welche mit Arbeiten überbürdet sind, die ihnen zu hoch und zu schwer sind, immer mehr zu. In sieben Jahren sind nicht weniger als 950 Fälle vorgekommen. Die Individualität der verschiedenen Schüler wird viel zu wenig berücksichtigt. Von allen wird dasselbe verlangt.

In Rumänien hat der Unterrichtsminister in allen Schulen das Tragen von Korsetten verboten.

Dr. Thomas Barnardo, der große Kinderfreund, ist in London gestorben. Als er vor 40 Jahren als junger Mediziner von Irland nach London kam, um sich da weitere Kenntnisse zu sammeln, wurde sein Herz tief bewegt beim Anblick der hoffnungslosen Lage der vielen heimatlosen Kinder in London. Er fühlte sich bewogen, etwas für sie zu tun. Obwohl mit wenig Mitteln versehen, mietete er einige Zimmer und gründete sein erstes Rettungshaus. Bald widmete er seine ganze Zeit und Kraft diesem Liebeswerk. Sein auf „Glauben, Liebe und Hoffnung“ gegründetes Werk wurde von Gott wunderbar gesegnet und entwickelte sich zu einer der größten Rettungsanstalten der Welt. Die Zahl der „Dr. Barnardo-Rettungsheime“ beläuft sich jetzt auf 127, welche sich in allen Teilen der britischen Inseln befinden. In diesen 40 Jahren sind gegen 60,000 Kinder aus dem Sumpf der Großstadt gerettet worden. Letztes Jahr waren 11,000 Kinder in den Anstalten. Die verwahrloste Jugend Londons hat durch seinen Tod einen warmen Freund verloren, doch das Werk, welches er gegründet hat, wird weiter bestehen.

Schulen auf den Philippinen. Die Schulverwaltung in Manila gibt ein Amtsblatt, *Philippine Teacher*, heraus, nach dessen Angaben sich auf den Inseln des Archipels 1,200,000 Kinder im Alter von sechs bis fünfzehn Jahren befinden. Für mindestens 400,000 Kinder muß sofort Schulgelegenheit verschafft werden, wenn jedes Kind einen dreijährigen Elementarkursus bekommen soll. Es wirken bereits 4000 Eingeborene als Lehrer. Gegenwärtig besuchen 322,000 Kinder die untersten Klassen, 8000 die Mittelklassen und 12,000 die Abendschulen; zusammen 342,000 Kinder. — Prof. Thomas C. Dennis, einer der Leiter des dortigen Schulwesens, berichtet in der *New York Times*: „Jetzt, nach fünf Jahren steht fast in jeder Ortschaft der Inselgruppe ein Schulhaus, das mit den nötigen Lehrmitteln versehen ist. Die Kinder kommen gerne zur Schule und zeigen Eifer und Begabung. Mit besonders erstaunlicher Schnelligkeit eignen sie sich die englische Sprache an, gebrauchen sie fleißig in Debatten und können vielfach so weit gefördert werden, daß man sie herüberbringen und hier in unsere höheren Schulen einreihen kann. Andere Schüler werden auf den Inseln selbst so geschult, daß man sie in großer Zahl wieder als tüchtige Lehrer anstellt.“ Bei den im April von der Civildienst-Kommission ausgeschriebenen Prüfungen für den Lehrerdienst an öffentlichen Schulen auf den Philippinen haben sich nur wenige gemeldet, obschon den Abiturienten einer Normal-schule ein Jahresgehalt von \$1000 in Aussicht gestellt wurde. L.

Die deutsche Regierung in Togo hat nach Beratung mit den Vertretern der dort arbeitenden Missionsgesellschaften und in Übereinstimmung mit ihnen beschlossen und angeordnet, daß vom 1. Januar 1906 an in allen Schulen der Kolonie für den Sprachunterricht außer der Landessprache keine andere lebende Sprache zugelassen sei als die deutsche. Dadurch soll die englische Sprache verdrängt werden, welche von den Eingeborenen bisher deshalb so stark bevorzugt worden war, weil sie im geschäftlichen Leben auch bei den deutschen Kaufleuten vorherrschte.

Empfehlenswerte Weihnachts-Liturgien.

- Christfest-Liturgie No. 2. 5 Cts., per Duzend 30 Cts., per Hundert \$2.00 und Porto.
- Die heilige Nacht. Liturgie für einen Kindergottesdienst zu Weihnachten. 5 Cts., per Duzend 30 Cts., per Hundert \$2.00 und Porto.
- Ehre sei Gott in der Höhe. Liturgie für einen Kindergottesdienst zu Weihnachten. 5 Cts., per Duzend 30 Cts., per Hundert \$2.00 und Porto.
- Hosianna dem Sohne Davids. 5 Cts., per Duzend 30 Cts., per Hundert \$2.00 und Porto.
- Kindergottesdienst, Der, am heiligen Christfest. (Christfest-Liturgie No. 1.) 5 Cts., per Duzend 30 Cts., per Hundert \$2.00 und Porto.
- Leitfaden zur Christabendfeier.
- A. (Ohne Musif.) 5 Cts., per Duzend.....\$.50
 - B. (Mit Musif.) 12 Cts., per Duzend..... 1.00
- Lodner, Fr. Liturgie für einen Kindergottesdienst zur Feier der heiligen Weihnacht. 5 Cts., per Duzend 30 Cts., per Hundert \$2.00 und Porto.
- — Gesänge beim Gebrauch der Liturgie u..... 10
- — A Christmas Service for English Lutheran Schools. Translated by A. W. Meyer. 5 Cts., per Duzend..... 50
- Sievers, Fr. Vorträge für Kinder zur Weihnachtsfeier in Kirche, Schule und Haus. Heft I, II, III und IV. @ Heft 5 Cts., per Duzend 30 Cts., per Hundert \$2.00 und Porto.
- Ungemach, J. H. Weihnachtsliturgie in Musif. Kinderchor mit Orgelbegleitung und Wechselgesang zwischen Pastor und Kindern 15
- Weihnachtsfest, Das. 5 Cts., per Duzend 30 Cts., per Hundert \$2.00 und Porto.
- Weihnachtsliturgie für einen Kindergottesdienst von A. E. Gräbner. 5 Cts., per Duzend..... 40

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE,
ST. LOUIS, MO.